



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Roberta Cristine de Andrade Passos

PROJETOS POLÍTICOS EM DISPUTA:

a importância da Educação Integrada e Politécnica como contra ponto

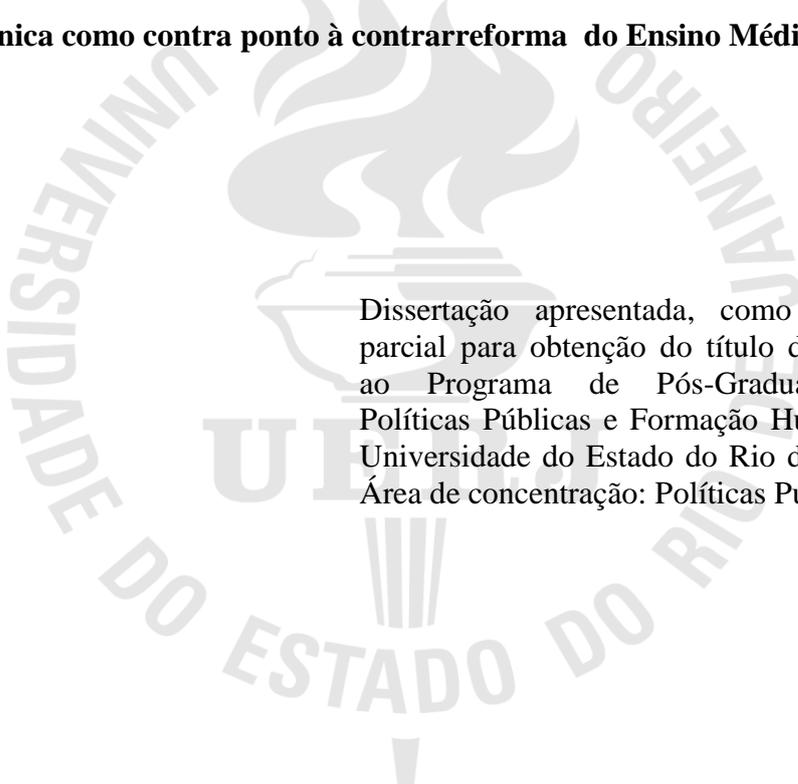
à contrarreforma do Ensino Médio

Rio de Janeiro

2021

Roberta Cristine de Andrade Passos

**PROJETOS POLÍTICOS EM DISPUTA: a importância da Educação Integrada e
Politécnica como contra ponto à contrarreforma do Ensino Médio**



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Políticas Públicas.

Orientador: Prof. Dr. Gaudêncio Frigotto

Rio de Janeiro

2021

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/A

P289	<p>Passos, Roberta Cristine de Andrade Projetos políticos em disputa : a importância da Educação Integrada e Politécnica como contra ponto à contrarreforma do Ensino Médio / Roberta Cristine de Andrade Passos. – 2021. 164 f.</p> <p>Orientador: Gaudêncio Frigotto. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Centro de Educação e Humanidades.</p> <p>1. Educação – Teses. 2. Reforma do Ensino Médio – Teses. 3. Educação integrada – Teses. I. Frigotto, Gaudêncio. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Centro de Educação e Humanidades. III. Título.</p>
mvf	CDU 37

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta Dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Roberta Cristine de Andrade Passos

**PROJETOS POLÍTICOS EM DISPUTA: a importância da Educação Integrada e
Politécnica como contra ponto à contrarreforma do Ensino Médio**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Políticas Públicas.

Aprovada em 19 de março de 2021.

Banca examinadora:

Prof^o. Dr^o Gaudêncio Frigotto (Orientador)
Faculdade de Educação – UERJ

Prof^a. Dr^a Maria Ciavatta
Universidade Federal Fluminense

Prof^a. Dr^a Marise Nogueira Ramos
Faculdade de Educação – UERJ

Rio de Janeiro

2021

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à Deus, por conseguir chegar até aqui. O início e o fim do meu mestrado foi cheio de grandes desafios, intenso trabalho, dedicação, aprendizado e autoconhecimento que se consolida na pesquisa que aqui apresento. Durante esse caminho, enfrentei diversos obstáculos como o desemprego, a busca por um trabalho informal para sobreviver, a vitória de uma bolsa de mestrado Faperj nota 10, que contribuiu para que eu conseguisse finalizar minha dissertação sem preocupação com a questão pessoal econômica que eu enfrentava. E logo depois da estabilidade enfrentei a pandemia de covid-19, mas posso dizer que eu consegui passar por cima desses empecilhos.

Mesmo que a escrita exiga algumas vezes certa dedicação total e reclusão, jamais teria sido concluída sem a participação e apoio das pessoas que me rodeiam, a quem dedico um imenso agradecimento e cada palavra desta pesquisa. Agradeço ao meu orientador Gaudêncio Frigotto, pelo compartilhamento de seus conhecimentos e pela contribuição e leitura do material produzido, seja durante as disciplinas do mestrado ou ao trabalho dissertativo. Agradeço também por toda ajuda, apoio, compreensão, por acreditar em mim, por ser tão paciente, mesmo diante de todas as dificuldades que enfrentei, sempre esteve a me encorajar. Isso tudo foi de fundamental relevância para que eu pudesse concluir minha escrita sem mais pressões, além de todo caos financeiro que vivia e diante da pandemia que passamos.

Agradeço também aos meus amigos, e familiares pelo apoio e paciência durante esse período. Principalmente ao meu namorado José Carlos, por todo apoio sempre, nos processos seletivos que enfrentei e durante o mestrado permaneceu a todo momento me encorajando me dando forças para não desistir do meu sonho. Sou grata pela paciência, compreensão e companheirismo, que fez com que os momentos difíceis fossem mais leves.

À Universidade do Estado do Rio de Janeiro, e aos professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana, que me acolheram, e sempre estiveram ao meu lado para o que precisasse durante o curso, permitindo que eu tivesse uma formação de qualidade. Aos pós graduandos desse

programa, por todo compartilhamento dos conhecimentos que tivemos durante o período de aulas e reuniões do corpo estudantil.

Enfim, gostaria de agradecer a todos que direta ou indiretamente fizeram parte da minha formação, sem dúvida todos contribuíram de alguma forma para que eu chegasse até aqui. O término desta pós-graduação é um sonho realizado, resultado de muitas lutas, reflexões, sofrimentos, renúncias, desapegos, conquistas, perdas, alegrias, tristezas e vitórias. Me orgulho de ter finalizado esta dissertação, pois só eu sei o quanto foi árduo esse processo de amadurecimento e quanto eu me esforcei para que isso acontecesse. É sem dúvida uma grande conquista para mim e para minha família!

Educar
não é a mera transferência de
conhecimentos, mas sim conscientização e
testemunho de vida. É construir, libertar o ser
humano das cadeias do determinismo neoliberal,
reconhecendo que a história é um campo aberto de
possibilidades.

Esse é o sentido de falar de uma educação
para além do capital:
educar para além do capital implica pensar
uma sociedade para além do capital.

(MÉSZÁROS, 2005. p.13)

Portanto,
a nossa tarefa educacional é de uma
transformação social, ampla e emancipadora, e estas
são inseparáveis.

A educação deve ser articulada e redefinida
constantemente no seu inter-relacionamento
dialético com as condições variáveis e as
necessidades de
transformação social emancipadora e
progressiva em seu curso.

(Ibidem p.76)

RESUMO

PASSOS, Roberta Cristine de Andrade. *Projetos políticos em disputa : a importância da Educação Integrada e Politécnica como contra ponto à contrarreforma do Ensino Médio*. 2021. 164 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Centro de Educação e Humanidades, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

Esta pesquisa tem como objetivo fazer uma análise dos projetos políticos em disputa, que se iniciaram desde o processo de discussão da educação na Constituição de 1988 e das Leis de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional de 1996, contrastando duas propostas educacionais: uma a favor de uma Educação Integrada e Politécnica e, outra, focada no aligeiramento da educação e voltada para a preparação de mão de obra para o mercado de trabalho. Nesse sentido, esses dois projetos políticos continuaram a aparecer nas discussões, planos e leis educacionais, a fim de que fossem efetivados. Entendendo que este é um terreno de vitórias e derrotas a favor da Educação Integrada e Politécnica, pretendemos apontar a sua relevância para uma Educação Básica de qualidade, mesmo que atualmente ocorra a imposição de um modelo de educação, aprovado por meio da Medida Provisória (nº 746/2016), convertida no Projeto de Lei nº 34/2016, que conduziram para a aprovação da Contrarreforma do Ensino Médio no ano seguinte, pela Lei nº 13.415/2017, a qual promoveu alterações na LDB, estabelecendo uma mudança na estrutura deste nível de ensino. Além desses dispositivos, foi sancionada a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC EM), pela Portaria MEC nº 1.348, de 14 de dezembro de 2018, e houve a atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCN EM), por meio da Portaria MEC nº 1.210, de 21 de novembro de 2018, os quais configuram o que o Ministério da Educação tem denominado de “Novo Ensino Médio”. Procuramos, também, evidenciar como e por que a Contrarreforma do Ensino Médio é prejudicial à proposta de um Ensino Básico, universal e de qualidade, que impede a prática da Educação Integrada e Politécnica. Essa Contrarreforma é norteadada pelos princípios e objetivos que constam na Base Nacional Comum Curricular e devem ser executadas nas escolas públicas de todo o país em regime de colaboração entre os sistemas de ensino e as instituições e as redes escolares, públicas e privadas, de Educação Básica. Objetivamos por fim, desvelar quais as forças que atuam a favor dessa contrarreforma e quais suas propostas para este nível de ensino, considerando a análise do currículo flexível e dos itinerários formativos previstos pela BNCC.

Palavras chave: Educação. Reforma do Ensino Médio. Empresários. Educação integrada/politécnica.

ABSTRACT

PASSOS, Roberta Cristine de Andrade. *Dispute Political Projects : the importance of Integrated Education and Polytechnic as a counterpoint to high school count-Reform.* 2021. 164 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Centro de Educação e Humanidades, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

This research aims to analyze the political projects in dispute, which started since the discussion of education in the 1988 Constitution and the 1996 Laws of Directives and Bases for National Education, contrasting two educational proposals: one in favor of an Integrated and Polytechnic Education and, the other, focused on the lightening of education and on the preparation of manpower for the labor market. In this sense, these two political projects continued to appear in discussions, plans and educational laws in order to be put into effect. Understanding that this is a terrain of victories and defeats in favor of Integrated and Polytechnic Education, we intend to point out its relevance for a quality Basic Education, even if currently occurs the imposition of an education model, approved through the Provisional Measure (n. 746/2016), converted into the Bill no 34/2016, which led to the approval of the Counter Reform of High School the following year, by Law n. 13.415/2017, which promoted changes in the LDB, establishing a change in the structure of this level of education. In addition to these devices, the National Common Curricular Base for Secondary Education (BNCC EM) was sanctioned by MEC Ordinance N. 1,348, dated December 14, 2018, and there was an update of the National Curricular Guidelines for Secondary Education (DCN EM), through MEC Ordinance No. 1,210, dated November 21, 2018, which configure what the Ministry of Education has called the "New High School." We also tried to show how and why the Counter Reform of High School is detrimental to the proposal of a universal and quality basic education, which prevents the practice of Integrated and Polytechnic Education. This Counter Reform is guided by the principles and objectives contained in the Common National Curricular Base and should be implemented in public schools throughout the country in collaboration between the education systems and the institutions and school networks, public and private, of Basic Education. Finally, we aim to unveil the forces that act in favor of this counter-reform and its proposals for this level of education, considering the analysis of the flexible curriculum and the training itineraries provided by the BNCC.

Key words: Education. High School Reform. Entrepreneurs. Integrated/polytechnic education.

LISTA DE SIGLAS

APH	Aparelhos Privados de Hegemonia
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNCC EM	Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CEB/CNE	Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNI	Confederação Nacional da Indústria
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
DCN EM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DCN EPT EM	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de nível Médio
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IL	Instituto liberal
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPES	Instituto de Estudos Políticos e Sociais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação MERCOSUL Mercado Comum do Sul
MP	Medida Provisória
MPB	Movimento Pela Base Nacional Comum
NEM	Novo Ensino Médio
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONG	Organização Não Governamental
PEC	Proposta de Emenda Constitucional
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNE	Plano Nacional de Educação
PT	Partido dos Trabalhadores
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriais
TPE	Todos pela Educação
THC	Teoria do Capital Humano
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO - ELABORAÇÃO E ESTRUTURA DO TEXTO	12
1 A CONTEXTUALIZAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO E ORIENTAÇÃO TEÓRICO METODOLÓGICA	18
1.1 Contextualização do Objeto de Estudo	18
1.2 Abordagem teórico metodológica	24
2 A HISTORICIDADE DO CONCEITO DE EDUCAÇÃO INTEGRADA E POLITÉCNICA: qual sua relevância para uma Educação Básica de qualidade	40
2.1 Historicidade da Educação Integrada e Politécnica	40
2.2 A gênese da Educação Integrada e Politécnica no Brasil e sua relação com o Ensino Médio e a Educação Profissional	48
2.3 A possibilidade de implementação do Ensino Médio Integrado/Politécnico a partir do Decreto nº 5. 154/2004	59
2.4 A relevância da Educação Integrada e Politécnica e as dificuldades de implantação do Ensino Médio Integrado	67
3 O DESMONTE DA EDUCAÇÃO PÚBLICA NO BRASIL: o projeto perverso dos empresários do neoliberalismo	77
3.1 Constituição do Estado neoliberal	77
3.2 O plano neoliberal para a educação brasileira	86
3.3 O papel dos empresários na condução das políticas educacionais	97
3.4 Os empresários do Movimento pela Base Nacional Comum e suas ações	104
4 A CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO E A FORMAÇÃO DO CIDADÃO FLEXÍVEL PARA AS NOVAS EXIGÊNCIAS DO MERCADO	115
4.1 A contrarreforma do Ensino Médio: o porquê da imposição de uma reforma através da Medida Provisória nº746/16?	115
4.2 Análise da Lei nº 13.415: o que está por trás da Contrarreforma do Ensino Médio?.....	123
4.3 O itinerário formativo V - Formação Técnica e Profissional - como instrumento para +ovas parcerias público-privadas com o setor empresarial	131
4.4 A flexibilização curricular e a desqualificação da profissão docente	139
CONCLUSÃO	144
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	148

INTRODUÇÃO

Elaboração e estrutura do texto

Esta pesquisa parte da compreensão da ideia de “monografia de base” postulada por Saviani (1991), a qual afirma ser o mestrado um espaço de formação do pesquisador. Neste sentido, a dissertação deve ser um trabalho completo de investigação, que organize as informações sobre determinado assunto, preparando para futuros estudos mais amplos e mais aprofundados. Deve possuir uma síntese coerente e orgânica, de caráter relevante e consistente. Baseada nessa perspectiva realizaremos o levantamento mais completo possível das informações disponíveis sobre esse assunto, de modo a organizá-las segundo os critérios lógico-metodológicos.

Ao recorrermos ao estudo e a análise da história da educação no Brasil, podemos perceber que ela sempre foi alvo de disputas para atender interesses vinculados às classes sociais e frações de classe. Nesta perspectiva, pretendemos elucidar como a questão da implementação do Ensino Integrado e Politécnico desenvolveu-se historicamente. Situaremos as conjunturas políticas e governamentais a partir dos anos de 1980, os marcos legais, as datas e acontecimentos, procurando expor sua relevância para a educação básica. Até chegar ao retrocesso atual com a contrarreforma do Ensino Médio que impede qualquer possibilidade de educação Integrada e Politécnica.

O que para nós, caracteriza-se uma enorme perda frente à qualidade da educação e pela luta por uma educação básica, embasada nas vertentes da educação Integrada e Politécnica, a qual tanto foi discutida ao longo dos anos em nossas políticas educacionais e que chegou a ser implementada com a LDB, em 1996. O tema desta dissertação se expressa então, pela investigação dos projetos políticos em disputa, um a favor de uma Educação Integrada e Politécnica, outro focado no aligeiramento da educação e voltada para a preparação de mão de obra semi qualificada para o mercado de trabalho.

Nesse sentido, esses dois projetos políticos continuaram a aparecer nas discussões, planos e leis educacionais. Entendendo que este é um terreno de vitórias e derrotas a favor da educação Integrada e Politécnica, apontamos a sua relevância para uma educação básica de qualidade. Mesmo que atualmente ocorra a imposição de um modelo de educação, aprovado por meio da Medida provisória nº 746/2016, convertida no Projeto de Lei nº 34/2016, aos quais se somam, e aprovaram a reforma do Ensino

Médio. No ano seguinte com a Lei nº 13.415/2017 que promoveu alterações na LDB estabelecendo uma mudança na estrutura deste nível de ensino, em conjunto com a Portaria do Ministério da Educação nº 1.145/2016, a qual institui o “Programa de Fomento à Implementação de Escolas de Tempo Integral”, criada pela mencionada Medida Provisória, e também com a Portaria MEC nº 1.210, de 21 de novembro de 2018, que ao todo conformam o que o Ministério da Educação tem denominado de “Novo Ensino Médio”. Com isso, ignoram a estrutura de ensino anterior que, ao menos, permitia uma comprovada Educação Básica.

Esta educação tem sido negada historicamente em nossa sociedade, mediante mecanismos protelatórios das demandas da sociedade. Como as condições materiais de funcionamento das escolas públicas e as concepções pedagógicas postas em prática não permitirem aos alunos terem as bases de conhecimentos necessários. Como também o direito a uma educação que lhes permitisse a compreensão do mundo em que vivem e o domínio das técnicas do trabalho complexo. Este é o cerne da discussão sobre os projetos políticos em disputa no Brasil.

Por isso, no primeiro momento do texto faremos uma abordagem acerca da historicidade do conceito de Educação Integrada e Politécnica, apresentando e explicando o que são e o porquê da opção por esse modelo de educação. Isto se justifica porque estes termos muitas vezes são polêmicos e de pouco entendimento por parte de alguns autores e professores. Somos a favor do uso do conceito de Politecnicidade como fundamento da Educação Integrada, entendendo que no Brasil estes termos tem uma história, o que justifica seu uso e o domínio deste conceito por nós pesquisadores. Assim, nossa discussão será guiada a luz de alguns autores, em especial Marx (2014), e outros autores como Saviani (2007), Ciavatta (2014; 2016), Ramos (2017) dentre outros autores, que nos auxiliam na elucidação desses modelos de educação.

Por tratarmos de uma temática em fase de desenvolvimento, nossa análise está situada no campo da história do tempo presente, este é o nosso ponto de partida, “porque é a ação sobre o presente que nos permite transformar a realidade” (CIAVATTA, 2009, p.17). Segundo Zemelman, o presente pode ser concebido “como momento de um processo histórico não concluído, aberto, suscetível de ser potencializado em sua própria objetividade, à qual pertencem as práticas sociais com capacidade de imprimir direção aos processos sociais” (ZEMELMAN, 1987 p. 89). Iniciaremos então nosso texto, com uma breve consideração sobre a história em processo.

Na história brasileira o direito a uma educação de qualidade para a classe trabalhadora sempre lhes foi negado, anos mais tarde começaram a oferecer para essa classe sempre o mínimo de ensino apenas para trabalhar e continuar a reproduzir o capital. Esses trabalhadores com condições de vida e de trabalho precários, por não possuírem bens e serviços, frequentavam a escola até somente a antiga 4ª série. Por causa dos recursos escassos, até hoje a educação básica não alcançou a efetiva universalização gratuita e de qualidade para todos, o que vemos constantemente é a desvalorização da carreira o professor e a indução ao ensino técnico e profissional (CIAVATTA, 2016), desvinculados dos conhecimentos dos processos de produção e do conhecimento geral. Desta forma, compreendemos que a sociedade brasileira tem uma dívida com esses filhos e filhas da classe trabalhadora¹.

Essa sociedade dividida em classes, marcada pela divisão técnica e social do trabalho, conduziu a uma indefinição na estrutura curricular em relação aos conhecimentos sobre o trabalho. Essa separação entre as técnicas de trabalho e seus fundamentos científicos fortaleceu a dualidade educacional e, cada vez mais a diferenciação dentro da dualidade, fato que é característica marcante em nossa sociedade. Esta característica pode ser analisada a partir da leitura de alguns autores como Frigotto, Ciavatta e Ramos, (2011) e Kuenzer (2005).

Vivemos assim, em um mundo permeado por diversos meios de comunicação, pela globalização das mercadorias e ideologias e pela mundialização financeira e cultural do capital (CHESNAIS, 1996), o que demanda uma educação reduzida às funções operacionais, comportamentais e de competências impostas pelo mercado. Perspectiva esta que orienta a contrarreforma do ensino médio e a Educação de Jovens e Adultos – EJA. Uma perspectiva, portanto, oposta à educação integral e dentro de uma visão ampliada do mundo do trabalho. Por isso, compreender a concepção do trabalho, em suas dimensões e suas contradições, é um importante meio para se posicionar frente às concepções educacionais em disputa.

Neste sentido, faremos uma breve análise sobre o contexto político no Brasil, considerando relevante a análise do neoliberalismo no Brasil, no qual institui uma nova forma de olhar e tratar a economia, as relações sociais e, em especial para a nossa pesquisa, a educação. Por isso, neste contexto neoliberal a educação passa mais intensivamente a ser baseada nos princípios empresariais e mercadológicos com foco

¹ Para mais detalhes ler Enguita (1989) e Saviani (2007).

para a preparação de mão de obra qualificada para o mercado de trabalho. Atingindo de forma mais cruel aos alunos das escolas públicas, filhos da classe trabalhadora.

Por isso, torna-se relevante o papel da educação Integrada que, na perspectiva da educação politécnica, busca uma unidade, no diverso, do ensino médio, última etapa da educação básica, e formação profissional. Dessa forma, o período no qual nos determos corresponde, inicialmente à década de 1980 quando se efetiva, no contexto da Constituinte, a crítica à dualidade educacional e, em seguida, o debate da educação politécnica na construção da nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB) Lei nº 9.394/1996. A construção específica do ensino médio Integrado efetiva-se a partir de 2003 com o início do governo de Luiz Inácio Lula da Silva a partir da indução política da legislação. A delimitação temporal final da nossa pesquisa será até o fim do ano de 2018. Passaremos pelos processos e análises das Leis e as políticas governamentais em seus aspectos mais significativos e relevantes em relação ao nosso tema, até chegar ao atual retrocesso na educação básica com a contrarreforma do Ensino Médio.

Procuramos abordar brevemente as discussões frente à elaboração da parte que diz respeito à Educação na Constituição de 1988, explicando como a educação passa a ser tratada em nossa lei máxima. A análise da LDB também se faz relevante neste contexto, pois apesar de sua finalização ter ocorrido apenas no ano de 1996, sua discussão já vinha ocorrendo há muitos anos, como mostrava o autor Osmar Fávero (2001). Sua aprovação ocorreu no contexto do governo Fernando Henrique Cardoso – FHC (1995-2008), que a protelou até que surgisse um substitutivo, derrotando o projeto de LDB construída e negociada intensificamente pela sociedade civil.

Neste mesmo governo ocorreu a implementação do Decreto nº 2.208/97, que reformou a educação profissional prevista na LDB, separando a formação profissional do Ensino Médio. Alguns anos depois, ocorreu a mudança deste decreto pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica de 2001, baseadas em competências. A reforma ocorrida no Governo Lula (2003-2010) revogou este decreto, por meio do Decreto nº 5.154/2004. É nesse momento que se retoma a discussão sobre educação integrada inspirada na concepção politécnica debatida na década de 1980.

Temos também o Parecer CNE/CEB nº 15/1998, que institui as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, complementada, posteriormente, pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Durante esse período dos anos de 1990, temos no Brasil a implementação do projeto neoliberal, com isso ocorre a criação de diversos organismos difusores responsáveis pelas implementações no setor público de

Educação, como o movimento Todos pela Educação (TPE), os institutos e fundações de parcerias público-privadas e as Organizações Não Governamentais (ONGs). Mais adiante, em 2013, houve a criação do Movimento pela Base Nacional Comum (MPB), por meio do qual um grupo de empresários buscava a aprovação da base para dar continuidade a outras reformas educacionais, como a do Ensino Médio.

Partindo dessas delimitações, algumas questões puderam ser levantadas para contribuir com o aprofundamento e direcionamento deste trabalho: Quais projetos políticos eram disputados nas leis educacionais no Brasil a partir do ano de 1980? Qual proposta foi vencedora? Por que a formação Integrada e Politécnica é a mais relevante para uma educação de qualidade? Por que a necessidade de uma reforma? Quais grupos empresariais atuam a favor desta reforma? Qual política educacional está sendo desenvolvida pelos condutores dessa reforma? Ela irá realmente contribuir para a melhoria do Ensino Médio? O que isso significa de fato, para os rumos da Educação pública brasileira? O que muda com o novo currículo flexível previsto pela BNCC? O que são os itinerários formativos e quais suas consequências para a formação desses alunos? Como pensar uma Educação Integrada e Politécnica nesse contexto?

Para desenvolver nossa análise e responder a essas questões, alguns procedimentos podem ser definidos para materializar esse caminho como a: exposição do problema; a construção do modelo teórico e das hipóteses a partir da nossa base teórica; dedução das consequências das hipóteses e sua submissão ao campo de trabalho e a entrada, no corpo teórico, das conclusões obtidas (CARDOSO, 1982). A partir dessas etapas, o real que a princípio se apresentava como um todo confuso, passa a ser um todo permeado por múltiplas determinações, onde sua compreensão enriquece a própria teoria do qual se partiu.

A pesquisa utilizada será a bibliográfica, através do estudo de artigos e livros de autores que discutem a temática da Educação Integrada e Politécnica. A investigação será pautada em leituras da história do neoliberalismo brasileiro e na atuação dos empresários na organização das políticas educacionais para o nosso país, a partir do período delimitado. O estudo terá como foco também o estudo das leis que aprovaram a reforma do Ensino Médio, a leitura de artigos e livros dos autores que estudam ou estudaram este tema. E por fim a análise do currículo proposto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), assim como a discussão dos itinerários formativos. Como forma de embasar a análise das fontes, inserindo-as na historicidade e nos debates acadêmicos antes travados.

Nossa discussão terá como base os autores que trataram a respeito do nosso tema ou temas próximos a ele. Sobre a Educação Politécnica e Integrada destacamos os conceitos abordados por Marx (1982; 1980) Saviani (2007), Maria Ciavatta (2014, 2016), Marise Ramos (2017; 2008), Manacorda (2007), Kuenzer (2002). Sobre o desmonte da educação pública pelos empresários do neoliberalismo, consideramos dentre outros as análises de Harvey (2008), Poulantzas (1980) Saviani (2008), Frigotto (2013). E por fim a respeito da contrarreforma do Ensino Médio consideramos as análises de Vânia Motta e Gaudêncio Frigotto (2016), Ramos e Frigotto (2016) e Hernandes (2019).

Entendendo a dissertação como um exercício de construção de conhecimento científico, ainda que não seja muito usual, desenvolvi um capítulo introdutório, mais breve, que trata da construção do objeto, aspectos teóricos metodológicos e, finalmente, os objetivos e o eixo orientador ou “hipóteses de “trabalho. Partindo da contextualização e da orientação teórico metodológica, no segundo capítulo, apresentaremos a historicidade do conceito de Educação Integrada e Politécnica explicando o que são, justificando nossa escolha e enfatizando sua importância para a educação básica. No terceiro capítulo, faremos uma análise do neoliberalismo e sua influência para a concepção de educação atual, da contrarreforma do Ensino Médio e a influência da atuação dos empresários do Movimento pela Base para que essa contrarreforma fosse aprovada.

No quarto, discorreremos sobre o que é a contrarreforma do Ensino Médio, seus objetivos, ações e sua concepção de educação, realizando uma análise das leis e documentos que discutiram e aprovaram a contrarreforma. Em dualidade com a análise da BNCC para o Ensino Médio e dos itinerários formativos, buscando evidenciar como fica estruturado o currículo dessa etapa da Educação Básica. Por fim, apontaremos os caminhos a seguir e as considerações finais deste trabalho.

1 A CONTEXTUALIZAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO E ORIENTAÇÃO TEÓRICO METODOLÓGICA

Como indicamos anteriormente, a dissertação de mestrado visa compreender e analisar um determinado fenômeno, pautando-se por critérios científicos. Neste sentido, se constitui também um exercício de caráter teórico e metodológico. Deste modo, buscamos neste capítulo introdutório explicitar a contextualização do objeto de estudo e sob qual perspectiva teórico-metodológica procuramos abordá-lo.

1.1 Contextualização do objeto de estudo

A educação pela qual precisamos trabalhar não é a que procura nos adaptar para os novos tempos, mas sim a que propõe a mudança do próprio sentido das mudanças (OSCAR JARA).

Sabemos que o debate sobre o Ensino Médio não é novo, e podemos encontrar muitas pesquisas sobre este assunto, no entanto, demos ênfase ao Ensino Médio por sempre ter sido alvo de disputa ao longo dos anos. Há uma dualidade expressa historicamente em nossa sociedade: de um lado, pretende-se preparar jovens para atuar nas fábricas, nas empresas, no mercado de trabalho e, de outro, formá-los para que se tornem futuros dirigentes. Apesar dos muitos esforços — por parte de alguns intelectuais — para superá-la ou escondê-la, essa é uma questão antiga, que perdura até os dias de hoje. Antes do processo de industrialização, o Ensino Médio não era dual, uma vez que a escola era negada à classe trabalhadora.

A formação integrada, remetida ao conceito de politecnia, tem sido objeto de polêmica e de divergências quando se trata de pensar a educação articulada ao trabalho como instrumento de emancipação humana. Encontramos discordâncias² na interpretação do conceito e da prática da Educação Politécnica (CIAVATTA, 2014). Seus principais antecedentes são as lutas em defesa da escola pública durante as discussões sobre a LDB, Lei nº 4.024/1961, contra a Ditadura Empresarial Militar (1964-1985), por uma nova Constituição de 1988, uma nova LDB, Lei nº 9.394/1996, pela revogação do Decreto nº 2.208/1997, e pela defesa da formação integrada no Decreto nº 5.154/2004, incorporado à LDB pela Lei nº 11.941/2008 (CIAVATTA, 2014).

² Como Nosella (2007), que critica a proposta de Educação Politécnica semanticamente, historicamente e politicamente, não aceitando o uso do termo, pois considera inadequado. Ao longo desta dissertação explicamos e defendemos o uso deste conceito e o porquê.

Esse momento é caracterizado como fundante da democratização da educação brasileira, baseada na primeira vertente da concepção de formação integrada, a politecnicidade (CIAVATTA, 2016). A história do Ensino Médio no Brasil é representada por dissociações entre normas e decisões, nunca tratadas como prioridade pela burguesia brasileira, pois não era uma necessidade para esta classe. Atualmente, vivemos o retrocesso mais cruel para este nível de ensino, a partir da Contrarreforma³ do Ensino Médio, que começou a ser discutida pelo Projeto de Lei da Câmara nº 6.840/2013, de autoria do deputado Federal Reginaldo Lopes (PT/MG), no mandato da Presidenta Dilma Rousseff, que propunha a reformulação do Ensino Médio.

Sua aprovação enfraqueceria a legislação e os documentos vigentes, abrindo caminho para mais um fracasso nessa etapa da Educação Básica. É possível observar, então, já naquele ano, a tentativa de reformá-la. Com esse projeto, objetivava-se a alteração da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDBEN), a fim de instituir a jornada em tempo integral no Ensino Médio, dispor sobre a organização dos currículos desta etapa em áreas do conhecimento e tomar outras providências.

A contrarreforma foi aprovada no ano de 2016, e a LDB foi alterada, pela Lei nº 13.415/2017, e estabeleceu uma mudança na estrutura do Ensino Médio, porém sua implementação só poderia ser posta em prática se a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Médio também fosse aprovada. Fato que ocorreu apenas no ano seguinte, pela Portaria MEC nº 1.348, de 14 de dezembro de 2018. Nesse mesmo ano, houve ainda a atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCN EM), por meio da Portaria MEC nº 1.210, de 21 de novembro de 2018.

Essa contrarreforma do Ensino Médio abarca a rede privada e pública de ensino, além da educação profissional. Entretanto, nesta pesquisa, não abordamos a questão a respeito das escolas privadas, pois entendemos que além de atender a minorias de estudantes no Ensino Médio, provavelmente essas escolas terão recursos e mecanismos para continuar promovendo o acesso a todos os conhecimentos necessários para os seus alunos e prepará-los para o ingresso no Ensino Superior. Esta opção é baseada na

³ Para legitimar o uso deste termo, utilizamos a mesma explicação de Marise Ramos e Gaudêncio Frigotto (2004, nota de rodapé 3), que justificam, segundo Coutinho (2012), “que o neoliberalismo busca apresentar como ‘reformas’ o que são, na verdade, contrarreformas”. Explica o autor que, “para Gramsci, a contrarreforma é uma pura e simples ‘restauração’. Diferenciando-se do conceito de revolução passiva — que compreende o momento de restauração (reação conservadora à possibilidade de uma transformação efetiva) e de renovação (no qual algumas das demandas populares são satisfeitas ‘pelo alto’, através de ‘concessões’ das camadas dominantes), na contrarreforma não existe o momento da renovação, mas sim, precisamente, o velho”.

análise de Frigotto e Motta (2017), na qual identificaram através de dados nacionais que grande parte dos jovens estudantes da Educação Básica é atendida na rede pública de ensino, especificamente no Ensino Médio, constituindo-se a maioria dos jovens brasileiros.

Para entender melhor o contexto que levou à consolidação dessa contrarreforma, retornamos ao ano de 2007, no qual a nova correlação de forças do neoliberalismo gerou mais uma crise do capital, uma crise política que teve como auge o golpe de estado em 2016, que retirou do cargo a Presidenta Dilma Rousseff. Com Michel Temer assumindo o poder, deu-se continuidade a outras contrarreformas, como a (contra)⁴ Reforma Trabalhista, instituída pela Lei nº 13.467/2017, e a (contra) Reforma da Previdência, PEC nº 287/2016. Mesmo com um breve mandato, Michel Temer conseguiu garantir os interesses dos grandes capitais brasileiro e internacional, ameaçados pela crise mundial.

Houve também uma tentativa de aplicar as políticas de cunho neoliberal para superar a crise, tendo como base uma política de forte ajuste fiscal (IASI, 2017), limitando os gastos do Estado pelos próximos vinte anos. A implementação dessas contrarreformas interrompeu a política de cunho desenvolvimentista do governo Lula, que objetivava o aumento da internacionalização da economia e dos processos produtivos e das tecnologias. Também buscou efetivar o desmantelamento dos direitos sociais e trabalhistas e o aprofundamento da exploração do trabalho, procurando conformar os trabalhadores aos interesses neoliberais.

O governo Dilma Rousseff se norteou por políticas desenvolvimentistas, de apoio à indústria, ao agronegócio e à continuidade da exportação de produtos primários (grãos, minerais). Diante da produção extensiva, do avanço do agronegócio no campo, da urbanização crescente e desordenada, sob as condições de país de capitalismo dependente, manteve-se a situação de desigualdade extrema na distribuição de renda (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS. no prelo).

Apesar de alguns retrocessos nos governos Lula e Dilma e da opção por não alterar a estrutura de dominação vigente e, sim, dialogar com ela, ocorreram algumas reformas estruturais que permitiram que muitos brasileiros saíssem da miséria e tivessem acesso ao Ensino Médio e Superior. De acordo com a análise de Frigotto; Ciavatta; Ramos; (no prelo) sobre esse contexto, consideramos que:

⁴ O termo está entre parênteses, pois afirmamos que são contrarreformas, mas não está presente literalmente nas leis apresentadas.

De outra parte, alcançado um patamar, diante do efeito de demonstração do lugar privilegiado dos mandatários da nação, os mais pobres demandavam do sistema mudanças que propiciassem o acesso a níveis superiores de instrução escolar. O acesso ao ensino primário ensejou a demanda de continuidade no ciclo secundário ginásial e, em continuidade, a equivalência de estudos entre os cursos profissionais e técnicos e as escolas de nível secundário (ginásio) e médio (colegial); por último, a demanda por acesso ao ensino superior (p. 12, no prelo).

No entanto, com o novo golpe de estado de 2016, a continuidade dessas reformas e a construção de um país mais democrático foram interrompidas. Percebemos que houve, também, uma fragilização da democracia e um ataque contra as conquistas do Ensino Médio na perspectiva da formação unitária e integrada anteriormente conquistada, negando aos jovens brasileiros o direito à Educação Básica (RAMOS; FRIGOTTO, 2016).

Diante deste contexto, observamos que, com essas novas políticas, há um aprofundamento da dualidade do ensino, nossa hipótese é que com a contrarreforma do Ensino Médio isso irá se complexificar ainda mais. A burguesia, historicamente, entende o problema da desigualdade apenas como um mau funcionamento, por questões ideológicas de classe, e não busca compreender a gênese e as determinações históricas da desigualdade e dos problemas existentes, resolvendo a problemática da educação, da falta de acesso ao ensino, da precariedade das escolas, entre outras, com normatizações, políticas e normas provisórias (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, no prelo).

Os condutores desse projeto possuem um conceito de Educação Básica distorcido, não como realmente deve ser, isto é, de modo que possa garantir o conhecimento das diversas áreas para que o aluno consiga entender e viver em sociedade, tendo base para escolher e cursar uma universidade, trabalhar, entre outras hipóteses. O que aparentemente pretendem com essa reforma é ajustá-la às mudanças exigidas pelo mercado de trabalho e, desta forma, gradualmente, a Educação Básica poderá se transformar em uma educação restrita à preparação para este mercado. Desse modo, não mais possibilitará o acesso ao conhecimento geral, que permita o educando entender o funcionamento da sociedade a respeito das questões básicas da vida humana.

Nesse quadro, a classe trabalhadora possivelmente incorporará o projeto burguês de Educação, pois a contrarreforma do Ensino Médio está baseada nesses princípios neoliberais, econômicos e mercadológicos. Para a consolidação desse projeto, uma das promessas aos jovens é a garantia de emprego ao término da sua escolaridade. No

entanto, como isso se dará, se vivemos uma crise e o nível de desemprego se encontra altíssimo no país? Prometem também aos estudantes livre escolha no que se refere ao que querem estudar, porém uma liberdade restrita, pois não terão acesso aos diversos saberes, mas somente àqueles saberes selecionados e oferecidos pela escola.

Definem o que é necessário e suficiente aprender, com base em um ensino que sugerem ser flexível para os jovens. Afirmam que eles farão uma opção consciente e responsável, contudo, sabemos que nesta etapa da vida ainda não há amadurecimento para fazer escolha tão importante. Na universidade diversos jovens mudam de curso, porque não se identificaram com aquele escolheram. Se isso futuramente acontecer com esses estudantes, eles terão base para tentar a mudança de curso? Também enfatizam nesta contrarreforma que os estudantes terão direitos iguais para aprender, no entanto, se são direitos iguais, por que uns terão acesso a certos conhecimentos e outros não? Terá vaga para todos os estudantes que desejem cursar determinado itinerário formativo? Essas e outras questões serão problematizadas ao longo desta pesquisa.

Frigotto (2016) ainda elucida que essa reforma é mais devastadora do que a da Ditadura Empresarial Militar, pois atinge duramente a classe trabalhadora, isto é, os alunos da escola pública. Diante desta conjuntura, apresenta-se como relevante e urgente o Ensino Médio por meio da perspectiva do Ensino Integrado e Politécnico, no qual o trabalho é considerado uma atividade educativa, orientado para um modelo de educação que reconhece a capacidade de todo ser humano de desenvolver-se de maneira produtiva, científica e cultural no seu processo de formação, levando em conta também os “conhecimentos desenvolvidos e apropriados socialmente, para a transformação das condições naturais da vida e para a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos” (CIAVATTA; RAMOS, 2011, p. 31).

Ciavatta (2009) afirma ainda que essa questão demanda “uma reflexão sobre a gênese das estruturas sociais que lhe deram origem. Demanda reconhecer a tradição das formas elitistas de educação média e do formato assistencialista dos primórdios do ensino profissional que o Estado liberal lhe imprimiu” (Ibidem, p. 24).

Alguns fatos e documentos sobre o Ensino Médio, a partir de 2003, nos indicam esta tendência” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, p. 19, no prelo). Porém, com todas as modificações que irão ocorrer com esse suposto “Novo Ensino Médio⁵”,

⁵ Termo utilizado pelo Ministério da Educação (MEC) para consolidar e aprovar esta reforma do Ensino Médio, com o discurso de que se trata da maior reestruturação desse nível de ensino dos últimos vinte anos.

perdemos totalmente o sentido do que ele realmente deve ser e agrava a qualidade da educação recebida pelos filhos da classe trabalhadora.

Nossa hipótese é de que esta reforma irá atingir duramente aos alunos da escola pública. Essa nova estrutura afasta a educação da concepção omnilateral, ou seja, multilateral, integral, de forma a tornar o ser humano capaz, completo, com acesso aos diversos saberes, tanto a ciência, a arte, como a técnica do trabalho, a qual possibilitaria também uma educação emancipadora.

Essa primeira aproximação com o tema nos leva a perceber que tal ensino apresenta a tentativa de um processo de conformação da classe trabalhadora que impossibilita o ensino crítico sobre a vida e a sociedade, como sobre um Ensino Integrado, preparando os alunos apenas para subempregos, o que indica um retrocesso, não um avanço, como querem fazer os cidadãos acreditar. Além disso, podemos notar o grande movimento dos empresários para a aprovação deste projeto, articulado com o seu aparelho privado de hegemonia (APH)⁶, o Movimento pela Base, que atende a seus interesses particulares e a homogeneização da sua ideologia.

Entendemos que a contrarreforma do Ensino Médio se manifesta no presente histórico, cuja sociedade, dividida em classes — a divisão do trabalho, a propriedade privada, entre outras —, implica e interfere na educação atual, voltada apenas para o mercado de trabalho. Compete-nos, assim, desvelar quais grupos empresariais no poder atuaram e atuam com seus privados de hegemonia, a favor dessa contrarreforma, como também quais são os seus interesses para a educação da classe trabalhadora, de modo a revelar a complexidade desse projeto para a Educação Básica e, em especial, para este nível de ensino. Assim como o distanciamento com a concepção de Educação Integrada e Politécnica, fato que só poderemos verificar em longo prazo.

Tendo em vista os limites de um trabalho dissertativo e com base no que foi exposto até então, faz-se necessária e urgente a análise das forças políticas em disputa, de um lado por uma Educação Integrada e Politécnica e de outro que implementa a contrarreforma educacional voltada para o mercado de trabalho. Neste sentido, torna-se fundamental aprofundar a investigação das políticas públicas que levaram a contrarreforma do Ensino Médio, assim como da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que legitimam e dão corpo a este modelo de ensino. Tal análise permitirá um conhecimento mais crítico e aprofundado sobre esta nova forma e estrutura de ensino.

⁶De acordo Gramsci (2007).

Como também é relevante pensar a Educação Integral e Politécnica⁷ neste contexto, para que não se perca o modelo de uma educação humana e completa, tanto como o pensamento crítico da sociedade.

Este trabalho justifica-se pela relevância do assunto para os rumos do Ensino Médio futuramente, permitindo um conhecimento mais profundo da realidade da educação para, assim, planejar ações e formas de intervenção cabíveis e possíveis contra um ensino desigual, que ainda parece privilegiar apenas a classe dominante.

O objetivo central desta pesquisa foi analisar os projetos políticos em disputa de Educação Integrada e Politécnica para o Ensino Médio, uma focada na formação integral do ser humano e outra no aligeiramento da educação voltada para a preparação de mão de obra para o mercado de trabalho. A partir dos anos de 1980, seguindo até o ano de 2018. Buscando elucidar o primeiro modelo de educação como fundamental para uma formação de qualidade dos estudantes do Ensino Médio.

Os objetivos específicos são: 1. Compreender a relevância da Educação Integrada e Politécnica para um ensino efetivamente de qualidade. 2. Apontar os princípios do neoliberalismo no Brasil e sua influência para a concepção da educação atual e da contrarreforma do Ensino Médio 3. Explicar o que é a contrarreforma do Ensino Médio, a partir de suas leis e diretrizes. 4. Analisar a BNCC e os itinerários formativos para o Ensino Médio e sua concepção de educação como contraponto para a concepção de Ensino Médio Integrado e politécnico.

1.2 Abordagem teórico-metodológica

Os objetos de análise de uma pesquisa se desenvolvem a partir dos problemas que são colocados pelo pesquisador. Neste sentido, é relevante a teorização sobre nosso objeto, pois nos permite traçar os caminhos a serem analisados. Nossa análise baseia-se também na relação entre trabalho e educação, e no aprofundamento dos princípios do materialismo histórico dialético prescritos por Marx (2014), em que nenhum fenômeno pode ser compreendido isoladamente, pois as formas econômicas que os homens produzem, consomem e trocam são transitórias e históricas.

Desse modo, nosso referencial teórico, epistemológico, ético, político e filosófico, que orienta esta pesquisa, é o trabalho como princípio educativo, que pode

⁷ A Educação permite a compreensão teórica e prática dos fundamentos científicos e das técnicas utilizadas no processo produtivo (ELÍSIO, 1988), possibilitando um ensino verdadeiramente integral.

ser encontrado na formação Politécnica e Integrada, uma vez que entendemos que a concepção de educação que se encaixa nos princípios do materialismo histórico dialético é a Educação Politécnica, que permitiria uma educação verdadeiramente omnilateral. Isto é, uma educação “multilateral, integral da personalidade, de forma a tornar o ser humano capaz de produzir e fruir ciência, arte, técnica” (RODRIGUES, 1998, p. 114), a qual possibilitaria uma educação emancipadora.

De acordo com Saviani (2007a), o conceito de politecnicidade deriva da problemática do trabalho, e tem como ponto de referência o trabalho como princípio educativo, em que toda educação parte do conceito e do fato do trabalho. Dessa forma, entendemos, com o auxílio de Ciavatta (2016), que toda pesquisa sobre trabalho e educação deve tratar da contradição capital e trabalho, considerar a história como produção social da existência, das diferentes variações da vida humana, do trabalho em suas diversas formas de sociabilidade e dos aspectos que levam à manifestação da historicidade da vida humana.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, consideramos algumas categorias de análise que nos ajudaram a entender nosso objeto. São elas: os conceitos de trabalho, totalidade social, mediação e contradição, historicidade, tempo-espaço, história do presente, classe social. Essas categorias nos ajudam a ordenar os acontecimentos e permite-nos divisá-los sob uma nova luz, como conceitos resultantes da “síntese de múltiplas determinações” (MARX, 2013, p. 90), sem perder a ligação de sua historicidade em espaços-tempos determinados.

Buscamos, assim, entender “como as categorias utilizadas reconstróem os fenômenos educacionais, as políticas que os viabilizam, os argumentos e ideologias que lhes dão sustentação (CIAVATTA, 2016, p. 4)”. Assim, julgamos relevante a historicidade dos fenômenos estudados e a importância desses aportes para a compreensão da nossa concepção de mundo, sociedade e educação.

Em muitos estudos, há uma tendência a se considerar a realidade humana como alheia ou externa à história, porém isso é um erro, pois fica evidente que ela é sempre uma síntese de múltiplas determinações. Podemos dizer que a história humana é um longo processo contraditório cumulativo, que resulta no desenvolvimento das capacidades humanas. Para Marx (2014), tanto a essência quanto o fenômeno são determinações inerentes à história humana, e tal compreensão nos leva ao entendimento de que as transformações sociais ocorrem no tempo-espaço dos acontecimentos gerados sob a ação dos sujeitos sociais.

Não é possível compreender a realidade a partir de um simples contato direto com o objeto, pois o fenômeno não irá se mostrar sozinho, assim, ele não é capaz de desvelar os processos sociais que o geraram. A compreensão dessa natureza só pode ser feita a partir da reconstrução histórica, através da análise das mediações, das múltiplas relações que envolvem um objeto formando uma totalidade concreta. Dependendo do movimento histórico do real, a mediação é histórica e superável. Dessa forma, percebemos que a mediação pertence ao campo ontológico como realidade objetiva e também ao campo do pensamento, que entende a ciência a partir de uma concepção dialética (CIAVATTA, 2009).

Nestes termos, este texto faz uma reconstrução histórica do período em que a Educação Integrada e Politécnica passou a ser discutida para sua incorporação na legislação brasileira a partir dos anos 1980, e como ela foi se perdendo, até que fosse aprovada a contrarreforma no ano de 2017, que instituiu um novo modelo de Ensino Médio. Partimos, assim, da compreensão de que o objeto de estudo se insere em uma historicidade, que é composta por diversos elementos que integram uma totalidade e só pode ser analisada com base em suas mediações.

Neste sentido, tomemos como ponto de partida o estudo sobre a relação trabalho-educação e, dada a sua importância, tentamos compreender este campo complexo, em que o trabalho se apresenta como o problema crucial da educação dos adolescentes e jovens, especificamente dos alunos do Ensino Médio da classe trabalhadora, foco desta pesquisa. Assim, este estudo torna-se necessário pelas possibilidades políticas de resgate de uma escola de Nível Médio que não seja voltada apenas para o mercado de trabalho ou para o trabalho simples, mas que considere a formação integral do ser humano.

Esta pesquisa se insere no campo da história do tempo presente, que tem por base a contradição capital e trabalho na sociedade capitalista atual. Essa história diz respeito “à concepção do tempo passado, presente e futuro e à possibilidade de conhecimento de cada uma dessas temporalidades” (CIAVATTA, 2016, p. 5). Por meio dela, podemos inferir que o passado é também parte constitutiva do presente, pois está em constante construção.

Dessa forma, é importante que o pesquisador delimite um tempo e um espaço, para facilitar sua escrita, além de se basear em elementos dados por marcos significativos ou fontes. Para Muller (2007), o que marca o estudo do presente é a relação direta que o historiador tem com seu objeto de estudo, que é contemporâneo, o

elo entre o período descrito e o período da história em si. Neste quadro, os paradigmas, os dados essenciais, os meios intelectuais ainda estão em processo, em acontecimento, é preciso então cuidado, aprofundamento nos estudos, nas análises e nas fontes a ser utilizadas.

A história do tempo presente possibilita também uma reflexão essencial sobre as modalidades e os mecanismos de incorporação do social pelos indivíduos, que têm uma mesma formação ou configuração social, permitindo que o pesquisador reflita e reconheça a historicidade das condições de produção e validação do saber histórico, envolvendo a exigência de conhecimento verdadeiro que o fundamenta Chartier (2006).

Ao lidar com a história do tempo presente, é preciso um longo estudo sobre o passado incorporado ao presente, nas configurações sociais de classes, nos detalhes e nas experiências vividas. Tal análise deve ser realizada através de uma perspectiva dialética que, além de procurar estabelecer as mudanças que regem os fenômenos, esteja fundada no estudo dos fatos concretos, a fim de expor o movimento do real.

Considerando esta concepção de estudo, nesta pesquisa buscamos conhecer o presente, no sentido do que aconteceu quando houve a tentativa de implementação do Ensino Integrado e Politécnico no Brasil, como se constituiu e como é pensado nos dias de hoje. Procuramos também entender os fatores que levaram à aprovação da contrarreforma do Ensino do Médio e suas possíveis consequências para a Educação dos alunos da classe trabalhadora.

Evidenciamos a relevância da formação integrada e politécnica para o Ensino Médio, considerando que esta educação exige que se trate o trabalho como princípio educativo. No entanto, é preciso entender que o trabalho não é necessariamente educativo, mas depende das condições para sua realização, dos fins a que se destina, de quem se apropria do produto do trabalho e do conhecimento que se gera (CIAVATTA, 2016). Nessa perspectiva, analisamos a concepção de trabalho e educação ao longo dos anos até a sociedade capitalista, para compreendermos como o trabalho como princípio educativo ocorre nas diversas formas de sociedade.

No senso comum, o conceito de trabalho tem se apresentado fora de seu sentido ontológico, sendo tratado apenas como aquilo que produz o salário, que vem a ser o seu valor último. No entanto, analisando os escritos de Marx e de outros autores sobre o tema, e apreendemos a concepção de trabalho de uma maneira que vai além do assalariamento. Ao desenvolver novas forças produtivas, os homens mudam seu modo de produção e, com isso, as relações econômicas. Desta forma, todo fenômeno social e

cultural encontra-se aberto às mudanças de seu tempo histórico, econômico e tecnológico (MARX, 1980; CIAVATTA, 2015; QUINTANEIRO; BARBOSA; OLIVEIRA, 1999).

É relevante se atentar para o fato de que a análise de Marx não era apenas sobre a crítica ao modo de produção capitalista ou sobre o aspecto econômico. Sua teoria considerava a economia como parte da vida social, da história, da produção da existência humana e como os homens constroem sua história em espaços-tempos determinados.

Para dar prosseguimento a esta discussão, tomemos a concepção de trabalho de Marx, entendida como a essência do homem, porém esta não é abstrata e, sim, concreta. O homem surge a partir do momento em que necessita produzir a sua própria vida para continuar existindo (SAVIANI, 2007), isto é, ele se apropria da natureza para criar e recriar os bens, de forma a garantir e reproduzir a sua existência. Esse ato de transformar o meio em que vive, constitui-se uma ação intencionada e planejada, que conhecemos como trabalho.

Em outras palavras, isso quer dizer que a possibilidade de o homem perceber as regularidades nos fenômenos que acontecem na natureza é o que vai se transformar em trabalho. Ao observá-la, o homem a modifica a seu favor, para satisfazer suas necessidades, como ao produzir um objeto, um produto, entre outros (MARX, 2014). O trabalho também é um processo de “que participam homem e natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula, controla seu intercâmbio material com a natureza” (MARX, 2014, p. 202).

O trabalho é a forma originária do agir humano e o fundamento da práxis humano-social (LUKÁCS, 2004). A centralidade do trabalho como práxis permite a criação e recriação dos meios de vida imediatos, mas também do mundo, da arte, da cultura, da linguagem e dos símbolos. Neste sentido, Lukács elucida que os homens, ao produzirem seus meios de vida, os produzem com suas emoções, conhecimentos, ideias, crenças, entre outros. Por isso, podemos dizer que o ontológico precede o epistemológico (KOSIK, 1976).

Para Lukács (2004), o trabalho humano também se caracteriza por uma ação que, antes do homem concretizá-la, tem uma prévia ideação do que ele deseja construir, pois, sem isso, o objeto não pode existir. Essa prévia ideação seria a construção na consciência do homem do provável resultado que sua ação terá, seria a antecipação no

nível do pensamento do produto de sua ação que ainda irá ocorrer, no qual se imagina o resultado.

Neste sentido, é importante entender que a prévia ideação surge a partir de uma necessidade concreta, como resposta a ela. No entanto, esta prévia ideação precisa ser objetivada, porque tem urgência em sair do nível do pensamento para ser externada no real, uma vez que, ao objetivar-se, sai da esfera idealizada e passa a fazer parte da esfera da objetividade, o que permite que passe a pertencer à realidade concreta, isto é, exterior à consciência do indivíduo (LUKÁCS, 2004).

Portanto, o ato de trabalho é a síntese de ideação preliminar e objetivação para transformação da natureza e do próprio homem. Pelo trabalho, temos a criação constante de algo novo, e isso nos remete para além dele, gerando novas necessidades, novas possibilidades e, conseqüentemente, novos conhecimentos e novas habilidades, que dão origem às novas relações que se organizam na forma de complexos sociais que, apesar de terem a base ontológica no trabalho, o superam, pois já não se trata apenas da interação homem e natureza, mas da interação entre os homens.

Desta forma, compreendemos que em virtude de uma necessidade real, o homem desenvolve a prévia ideação que, quando objetivada, vai transformar a natureza e o próprio homem, o que Marx chamou de trabalho, pois, para o autor, o trabalho é uma atividade exclusiva do homem, e exemplifica:

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha envergonha mais de um arquiteto humano com a construção dos favos de suas colmeias. Mas o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera. No fim do processo de trabalho, obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador e, portanto, idealmente (Ibidem, p. 327).

Isto acontece desde que o trabalho se constituiu, mas na sociedade capitalista há uma distinção entre o sujeito portador da prévia ideação e o objeto criado no processo de objetivação, isto é, o sujeito que pensa o objeto não é o mesmo que o produz. Esse é o fundamento da exteriorização caracterizado pela distância do trabalhador com o que produz (LUKÁCS, 2004).

Para Marx (2014), o trabalho é a categoria fundante do ser social, e é neste momento que o homem se separa dos animais, já que entendemos que somente os homens são capazes de produzir seus meios de existência, trabalhar e educar. De acordo com Saviani (2007), “o que o homem é, o é pelo trabalho, pelo que produz e como

produz” (Ibidem, p. 154), e isto quer dizer que ele não nasce homem, ele forma-se homem. Nesta concepção, também está implícito o sentido de propriedade, em que o homem se apropria da natureza para transformá-la a seu favor, segundo Marx, isto é:

Um processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo — braços e pernas, cabeça e mãos —, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza. Desenvolve as potencialidades nela adormecidas e submete ao seu domínio o jogo das forças naturais (MARX, 2014, p. 211).

A gênese do ser social para Marx (2014) ocorre por meio do salto ontológico, caracterizado pelo desenvolvimento processual de um novo ser, ou seja, o salto da vida, que acontece pela transformação da natureza, tipificado como trabalho. Sua concepção ontológica “é um processo que permeia todo o ser do homem e constitui sua especificidade” (KOSIK, 1976, p. 180).

É um processo histórico que, ao longo do tempo, vai se desenvolvendo, se aprofundando e se tornando mais complexo. É, também, um processo educativo à medida que a sua produção é a sua formação. Isso se caracteriza pelo princípio educativo do trabalho, que tem como especificidade ser uma atividade necessária a todos os seres humanos. Nestes termos, o trabalho se constitui um elemento criador da vida humana (SAVIANI, 2007).

Ao analisar as comunidades primitivas, podemos perceber que o trabalho era feito em comum, isto é, não havia classes, os homens se apropriavam coletivamente dos meios de produção da existência. A educação não era para a vida, mas a própria vida, e nesse processo educavam-se a si e as gerações futuras. Este período pode ser definido como o início do processo de humanização do homem. Existia uma identidade entre trabalho e educação, de forma que “os homens aprendiam a produzir sua existência no próprio ato de produzi-la. Eles aprendiam a trabalhar trabalhando. Lidando com a natureza, relacionando-se uns com os outros, os homens se educavam e educavam as novas gerações” (SAVIANI, 2007, p.154).

Desta forma, o trabalho era considerado a própria formação do ser humano, ou seja, o seu aprendizado. O trabalho possuía apenas valor de uso, pois os homens produziam unicamente para o próprio consumo, desenvolvimento pessoal e de sua comunidade. A partir do escravismo antigo, surgiram duas formas de educação diferentes e separadas: a primeira refere-se à educação dos membros da classe que

possui propriedade privada e dispõe de ócio, lazer, tempo livre. O ensino é centrado nas atividades intelectuais, na arte da palavra e nos exercícios de caráter lúdico e militar; a segunda diz respeito à educação para a maioria, para a classe dos não proprietários, que coincide com o processo de trabalho — estes aprendiam somente o que era necessário para realizar este fim (SAVIANI, 2007).

Desenvolveu-se, assim, uma forma específica de educação em oposição àquela inerente ao processo produtivo, o que gerou a separação entre trabalho manual e intelectual. É nesse contexto que se dá a institucionalização da educação, que já na origem foi chamada de escola (SAVIANI, 2007). Ao longo dos anos, com o desenvolvimento da produção, a apropriação privada da terra e de seus meios, surge a divisão social do trabalho e, logo, a divisão dos homens em duas classes: a dos proprietários; e a dos não proprietários. Essa nova organização, identificada como sistema feudal, levou a classe dos proprietários a viver sem trabalhar e, também, a usufruir do trabalho daqueles que não possuíam terra; estes últimos, por sua vez, tinham a obrigação de manter a si mesmos e o dono da terra com seu trabalho.

Esse modo de exploração não conseguia mais atender às necessidades dos novos mercados que se abriam, gerando, conseqüentemente, o que chamamos de expansão do comércio, pois “a burguesia industrial ultrapassou os mestres e artesãos, ocorreu assim a divisão do trabalho entre as diferentes corporações” (MARX; ENGELS, 1977, p. 22).

Antes da manufatura, existia o trabalho manual, em que o trabalhador tinha o conhecimento de todo o processo necessário e utilizava todas as suas faculdades mentais. Na manufatura, ele começava a produzir mais coisas em menos tempo, havia uma diferenciação entre trabalho manual e intelectual, e uma separação das funções e hierarquias no processo de trabalho. Essas manufaturas resultaram nas revoluções industriais. Podemos associar esta questão ao que Marx e Engels diziam em seu tempo:

A burguesia acaba cada vez mais com a disseminação dos meios de produção, da propriedade e da população. Ela aglomerou a população, centralizou os meios de produção e concentrou a propriedade nas mãos de poucos. No curso de dominação criou forças produtivas mais numerosas. Os meios de produção e de troca foram as bases sobre as quais a burguesia se edificou (1977, p. 52).

Diante disso, percebemos que a organização da produção capitalista se voltava mais especificamente para o trabalho com o valor de troca e não mais com ênfase no valor de uso. Entretanto, não podemos esquecer de que:

O trabalho, como criador de valores de uso, como trabalho útil, é indispensável à existência do homem, quaisquer que sejam as formas

de sociedade é necessidade natural e eterna de efetivar o intercâmbio material entre o homem e a natureza, e, portanto, de manter a vida humana (2010, p. 50).

Como visto anteriormente, o trabalho é o criador da própria vida. Sem ele, o homem não se edifica, não se transforma e não se educa. De acordo com Frigotto (2005), a partir daí o trabalho passa a ser regulado pelas relações sociais capitalistas. Neste sentido, para o capitalismo se constituir e se fortalecer, necessitava de trabalhadores livres, e não proprietários de meios ou donos de produção.

A produção social da existência humana é caracterizada, nesse contexto, pela acumulação de capital, mediante o surgimento da propriedade privada dos meios e instrumentos de produção. Dessa relação, ocorrida após a desconstrução dos feudos, surge o trabalho assalariado e as classes⁸ fundamentais: a burguesa, detentora dos meios e instrumentos de produção; e a trabalhadora, possuidora apenas de sua força de trabalho.

Com o crescimento da burguesia, o capital também se desenvolve, através do trabalho assalariado, e há a possibilidade de acumulação de riquezas nas mãos de poucos, mediante a exploração e a alienação do trabalhador. Todo esse novo sistema de produção conduziu para um modelo de trabalho incorporado à máquina, e é também neste momento que os produtos passaram a assumir a forma de mercadoria e, gradualmente, foi ocorrendo um distanciamento entre o trabalhador e seu trabalho, logo, sua alienação⁹, muitas vezes imperceptível ao trabalhador, porque a necessidade de trabalhar faz com que ele se submeta a péssimas condições, o que acontece ainda nos dias de hoje.

Para a acumulação do capital, era exigido um aumento da produtividade, alcançado pelo avanço da divisão do trabalho. Com isso, o trabalhador se tornava mais dependente e unilateral, o que implicava uma formação simples e fragmentada, negando ao trabalhador o conhecimento produzido socialmente. Começou a surgir, também neste período, o conceito de emprego, entendido por Marx (2014) como a venda da força de

⁸ O conceito de classe social se liga à sua objetividade estrutural que se refere à posição ocupada por um grupo no interior do processo produtivo e a sua organização e consciência (BOTTOMORE, 2001). As classes sociais diferem entre si pela detenção, ou não, dos instrumentos de produção. Essa interpretação se relaciona com o que Marx e Engels afirmam: “a história de todas as sociedades que já existiram é a história da luta de classes” (2008, p. 9). Na sociedade capitalista, as duas classes fundamentais são a burguesia e o proletariado.

⁹ Esta alienação decorre do fato de se transferir ao outro aquilo que pertence ao indivíduo, seja o poder político ou a força de trabalho. Neste contexto, o trabalhador perde o controle sobre o seu produto de trabalho e deixa de se reconhecer naquilo que produz.

trabalho e não o trabalho em si, o trabalho é mais vital e complexo, como discutiremos ao longo do texto.

Nesse contexto, há uma mudança na estrutura de toda a sociedade, e os mais prejudicados são os pobres, aqueles que não possuem nenhuma propriedade privada nem meio de produção. Eles ficam expostos a todas as instabilidades da concorrência e flutuações do mercado, perdendo sua “autonomia e o atrativo pelo trabalho, ele se torna apenas um acessório da máquina, exigindo-se dele apenas as operações mais simples, mais monótona e mais fácil de aprender” (MARX, 2010, p. 54).

A preocupação da classe dominante estava voltada somente para a busca do aumento da produção, expansão do comércio e o lucro, enquanto a classe trabalhadora necessitava trabalhar, recebendo o suficiente apenas para reproduzir sua existência. O preço médio do trabalho assalariado era apenas o mínimo, com a soma dos meios de subsistência necessários para manter a vida do trabalhador apenas como tal, não permitindo sua emancipação. A qualidade e o acesso à educação dependiam, portanto, das condições de vida de cada um.

Adam Smith reconhecia a importância da instrução para os trabalhadores: “instrução para os trabalhadores sim, porém, em doses homeopáticas” (Saviani, 2007a, p. 138). O ensino profissional naquela época era destinado àqueles que deveriam executar, e o ensino científico-intelectual aos que iriam dominar e controlar o processo.

Com o tempo, surgiram necessidades particulares que exigiam qualificações específicas, como cursos profissionalizantes, ministrados nas empresas ou em sistemas de ensino constituídos pelas exigências do processo produtivo. Tal fato, forçou as escolas de formação geral a ligarem-se, de alguma maneira, ao processo de produção, isto é, ao trabalho manual, para atender a carência do mercado de trabalho, já que cuidavam apenas das funções intelectuais.

Para o capitalista, isso era bom, pois com o tempo de formação para o trabalho reduzido, menor também seria o custo de produção do trabalhador, já que o salário tende a ser proporcional ao nível de escolaridade dele. Na verdade, isso retira do sujeito o acesso aos fundamentos científico-tecnológicos, tornando sua força de trabalho cada vez mais simples e barata.

É possível inferir que a maior implicação da separação entre o trabalho manual (simples) e o intelectual (complexo) começou a partir da divisão da sociedade em classes e da separação entre campo e cidade. Com esse advento, muitos aspectos se modificaram na forma de perceber o homem, nas relações sociais, no modo de

produção, com o surgimento das desigualdades, na formação do homem unilateral que não desenvolve suas múltiplas capacidades, entre outros.

Diante desta conjuntura, na sociedade capitalista a relação trabalho-educação foi reorientada, uma vez que nem todas as pessoas recebiam o mesmo ensino, pelo contrário, ele era dividido. Para a classe trabalhadora, a formação era básica, tendo por finalidade única o ingresso no mercado de trabalho, o que não exigia o conhecimento aprofundado dos princípios científico-tecnológicos dos processos de produção, o que a mantinha na mesma categoria e não permite sua emancipação. Para as elites, ao contrário, a educação era totalmente intelectual e complexa, formando os trabalhadores para serem futuros dirigentes, executores do projeto da classe dominante e permanecerem no poder (SAVIANI, 2007). Esse é um processo histórico em que:

O acesso ao saber social elaborado e sistematizado se dá predominantemente na escola. A escola serve ao capital tanto por negar aos trabalhadores o acesso ao saber historicamente acumulado, como por ignorar ou negar o saber social produzido coletivamente pela classe trabalhadora no trabalho e na vida (FRIGOTTO, 1984 *apud* CIAVATTA, 2009, p. 29).

O caráter dual da educação se forma na sociedade capitalista em geral e, em particular, na sociedade brasileira, permitindo ao capital cada vez mais simplificar e fragmentar o trabalho, de modo a possibilitar, também, a obtenção de maior lucratividade para a classe dominante, gerando uma reorganização das relações sociais. De acordo com a análise de Fonseca (1961), esse caráter de classe sempre esteve muito presente na educação no Brasil:

Os processos discriminadores da formação da sociedade brasileira, as diferenças de classe e de etnia, o desprezo pelo trabalho manual e sua destinação aos escravos, aos negros e aos pobres. O ensino elementar, destinado aos desfavorecidos da fortuna, ocorre por determinação das circunstâncias históricas, limitando, assim, o acesso da maioria da população aos melhores valores da educação baseada na antiga filosofia, bem como o desempenho de funções de cargos públicos que, exigindo o ensino de humanidades, de caráter eminentemente intelectual, destinava-se a camada mais elevada da sociedade (p. 17-19).

Tal separação consubstanciada pela sociedade capitalista fez com que a educação para a classe trabalhadora se voltasse apenas para o mercado e o capital, constituindo-se como medida de tudo, e não mais para a formação integral do ser humano, como deveria ser. Tudo agora passou a ter valor de troca e se tornou

mercadoria, e nessas condições é necessário reafirmar o trabalho como valor de uso, como princípio educativo, criador e emancipador.

Segundo Frigotto (2005), considerar o trabalho como princípio educativo é entender que desde a infância os seres humanos compartilham suas experiências para suprir as suas necessidades físico-biológicas e sociais para viverem em harmonia com a coletividade e a natureza. Significa dizer também que procuramos superar a separação entre trabalho manual e intelectual, buscando incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo e educar jovens e adultos trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos, e não apenas como governados e submissos (GRAMSCI, 1981).

Isto significa que a educação da classe trabalhadora na sociedade capitalista ocorre de forma diferente daquela organização social em que “os homens apropriavam-se coletivamente dos meios de produção da existência e nesse processo educavam-se e educavam [coletivamente] as novas gerações” (SAVIANI, 2007, p. 154), na direção da formação omnilateral. Desta forma, a educação não fica mais a cargo da comunidade, não é mais de interesse geral, mas, sim, determinada pela sociedade, pelas condições sociais e pelos interesses das classes dominantes, marcada pela formação unilateral.

Neste sentido, a concepção de formação omnilateral não deve se perder, pois busca a formação integral do seu humano em suas múltiplas capacidades, superando a condição de unilateralidade imposta pelo capital. A emancipação humana, também se refere a essa concepção, atuando na superação do homem unilateral e genérico. Para Marx,

a emancipação política é a redução do homem, por um lado, a membro da sociedade civil, indivíduo independente e egoísta e, por outro, o cidadão, a pessoa moral. Só será plena a emancipação humana quando o homem real e individual tiver em si o cidadão abstrato; quando como homem individual, na sua vida empírica, no trabalho e nas suas relações individuais, se tiver tornado um ser genérico; e quando tiver reconhecido e organizado as suas próprias forças (*forces propres*) como forças sociais, de maneira a nunca mais separar de si esta força social como força política (2006, p. 37).

Marx e Engels (2004, p. 68), em relação a esses conceitos de educação integral ou omnilateral, a explicam por três aspectos:

Por educação entendemos três coisas: Educação intelectual, Educação corporal, tal como a que se consegue com os exercícios de ginástica e militares. Educação tecnológica, que recolhe os princípios gerais de caráter científico de todo o processo e produção e, ao mesmo tempo, inicia as crianças e os adolescentes no manejo de ferramentas, elementares dos diversos ramos industriais. À divisão das crianças e adolescentes em três categorias, de nove a dezoito anos, deve

corresponder um curso graduado e progressivo para sua educação intelectual, corporal e politécnica. Os gastos com tais escolas politécnicas serão parcialmente cobertos com a renda de seus próprios produtos. Esta combinação de trabalho produtivo pago com a educação intelectual, os exercícios corporais e a formação politécnica elevará a classe operária acima dos níveis das classes burguesa e aristocrática. O emprego de crianças e adolescentes de nove a dezoito anos em trabalhos noturnos ou em indústrias, cujos efeitos sejam nocivos à saúde deve ser severamente proibido por lei.

Percebemos que a emancipação humana é um processo de superação da unilateralidade, que ocorre por meio da passagem para o estado de omnilateralidade, ou seja, de desenvolvimento pleno de suas lateralidades, numa síntese de totalidade. A respeito do conceito de omnilateralidade, Manacorda (1991) nos ajuda a entender também que:

A omnilateralidade é, portanto, a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, que se deve considerar sobre todo o bojo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais os trabalhadores tem estado excluídos, em consequência da divisão do trabalho (Ibidem, p. 81).

Diante do exposto, compreendemos que é a sociedade capitalista que afasta o homem do trabalho como princípio educativo, visto que o que interessa agora é uma educação voltada para o processo produtivo, perdendo-se assim o sentido ontológico, criativo e de formação humana do trabalho. Percebemos que “as relações entre o mundo do trabalho e a escola não têm apenas uma vertente de origem. Mas elas se constroem a partir de diferentes posições e interesses das classes sociais em formação” (CIAVATTA, 2009, p. 20).

Isso nos leva a entender, também, que não é qualquer forma de trabalho que pode ser considerada como princípio educativo, já que o trabalho que explora, que aliena, que humilha o ser humano não serve para a construção de um projeto de educação emancipatória, porque dessa forma a escola ficaria subordinada às exigências do capital. Assim, não é possível enxergar no modelo capitalista o trabalho como princípio educativo, este, em seu sentido literal, só poderá ocorrer em outro modelo de sociedade, pois o trabalho capitalista ao invés de emancipar, aliena o trabalhador.

Apesar dos empecilhos colocados pela sociedade capitalista para impedir uma formação omnilateral à classe trabalhadora, os estudos e análises de alguns textos de Karl Marx e Engels, tais como *O Capital*, cujo volume I foi publicado em 1867, *A ideologia alemã*, de 1846, e *Crítica ao programa de Gotha*, de 1875, como também o

Manifesto comunista, de 1848, ajudam-nos a pensar diferente e divisar outros caminhos possíveis dentro desse sistema.

Nestes textos, percebemos que Marx e Engels retiram das próprias contradições da produção social, dentro da sociedade capitalista, a necessidade de uma formação científico-tecnológica. Quando Marx se refere a estes termos, entendemos claramente que ele está apontando para uma formação integral do ser humano, uma formação omnilateral. Dessa forma, a tradição marxiana incorporou esta concepção com a denominação de politecnia ou Educação Politécnica, em razão das próprias referências de Marx sobre esta concepção, assim como pela maioria dos seus estudiosos (MOURA; LIMA; SILVA, 2015).

É importante esclarecer, ainda, o fato de que Marx e Engels não trataram a educação, o ensino ou a formação profissional isoladamente, todos os estudos estão inseridos na discussão sobre homens, mulheres, jovens e crianças, em especial da classe trabalhadora, que produzem a vida por meio das relações sociais e de produção, particularmente sob o capitalismo (MOURA; LIMA; SILVA, 2015).

Em virtude da impossibilidade de entender a educação em si mesma, tendo em vista o modo como os homens produziam a sua existência, Marx e Engels formularam a necessária união entre educação e trabalho material. Em seus estudos, discutiam a forma cruel como o trabalho infantil e juvenil era desenvolvido nas fábricas capitalistas, argumentando que era preciso impor limites a esse tipo de trabalho, e defendiam a união entre educação e trabalho de forma diferente.

Neste sentido, podemos inferir que a politecnia diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho. Está relacionada às regras das diferentes modalidades de trabalho e tem como base determinados princípios e conhecimentos. Supõe-se que, dominando esses fundamentos, o trabalhador está em condições de desenvolver diferentes modalidades de trabalho, com a compreensão do seu caráter e da sua essência.

Nesta pesquisa, buscamos seguir os sinais que nos indicam a possibilidade e a necessidade do Ensino Integrado e Politécnico, dentro do sistema capitalista, na qual se deve buscar nas próprias contradições desse sistema, no nosso caso, a partir das contradições do sistema neoliberal. Para isso, é necessária a análise dos projetos políticos em disputa para o Ensino Médio, no qual buscamos até os dias de hoje a superação desse ensino dual que caracteriza nossa Educação Básica. Projetos esses disputados em torno da educação e do currículo escolar do Ensino Médio, por

intelectuais, profissionais e professores da educação, ambos divididos em dois modelos de educação, um voltado para a formação humana integral e outro voltado para a educação com vistas a preparação de mão de obra para o mercado de trabalho simples.

Para nos ajudar a entender esta conjuntura, partimos do conceito de Estado Ampliado, em que as classes sociais e suas frações se articulam por meio de organizações de filiações voluntárias, nas quais sua visão de mundo deve ser elaborada e difundida. Essas instituições são chamadas de aparelhos privados de hegemonia, as quais se estruturam na sociedade civil e constituem os sistemas escolares, igrejas, veículos de comunicação, sindicatos partidos, dentre outros. Essas frações de classe pretendem se tornar hegemônicas, e para isso se utilizam da força e de recursos ideológicos fora do espaço do Estado (GRAMSCI, 2007).

O conceito de hegemonia, que representa força e consenso, está profundamente ligado ao conceito de Estado Ampliado, que representa sociedade política e sociedade civil. Suas bases se encontram no momento da produção, e sua formulação ocorre no campo da cultura, pela criação de uma vontade coletiva, que se constrói a partir de associações de agentes reais e concretos representativos de sua ligação com o processo produtivo. São essas associações que se instalam no âmbito Estatal, buscando ampliar sua atuação para fora dos limites de sua classe.

A análise de Gramsci (2007) sobre o conceito de Estado Ampliado se desenvolve a partir de bases teóricas marxistas, e ele as complementa com novas determinações. Sua contribuição está ligada à análise de totalidade na qual o conceito de sociedade civil se une “ao âmbito das relações sociais de produção, às formas de produção da vontade coletiva e ao papel que em ambas desempenha o Estado” (MENDONÇA, 2013, p. 2). De acordo com essa perspectiva, as entidades que compõem a sociedade civil se dividem entre empresas e instituições estatais, e se referem à produção econômica e também à sociedade política. Este espaço é caracterizado como um espaço de luta de classes, em um movimento dialético, no qual o convencimento alcançado pelas organizações da sociedade civil caminha em direção à sociedade política. Esta última, por meio dos seus aparelhos coercitivos reafirma e fortalece uma fração de classe e seus aparelhos privados de hegemonia.

Podemos perceber, então, que a sociedade civil e a sociedade política possuem uma distinção metodológica, e que o consenso não está ligado somente à sociedade civil, como também a coerção não é realizada apenas pela sociedade política, mesmo que elas possuam alguns privilégios. Apesar de ser uma arena de luta de classes, nem

tudo que parte da sociedade civil é favorável, pois sua complexificação não significa maior protagonismo da classe trabalhadora (CAMPOS, 2016).

Partindo desse referencial de luta de classes e Estado, verificamos que a hegemonia implica o consenso, ou seja, a contemplação de interesses de outra classe ou fração dela. Esse fato acontece com nosso objeto, uma vez que anteriormente a classe trabalhadora foi contemplada com o ensino integral, e a universalização do ensino que se buscava a partir da Constituição de 1988. Hoje, perdemos parte dessa batalha, quem vence neste cenário político educacional é a classe dominante, voltando o Ensino Médio para um modelo de ensino limitado, no qual é negado aos estudantes o acesso a diversos saberes, como também um ensino fragmentado e esvaziado de sentido.

À luz dessas elaborações teóricas e históricas torna-se urgente investigar suas determinações mais fundamentais, suas mediações e contradições, para que assim possamos percorrer o caminho de volta, ou seja, retornar ao campo empírico a fim de compreendê-lo, agora como uma totalidade, e construí-lo como um concreto pensado.

Nesse sentido, precisamos compreender alguns fundamentos da Educação Integrada e Politécnica, identificando sua gênese, seus princípios, como se constituiu no Brasil e qual sua importância para a educação da classe trabalhadora. Consideramos também a investigação do neoliberalismo no Brasil, tendo em vista um olhar mais abrangente a partir dos anos 1990, cujo contexto político foi invadido pela forte atuação dos empresários na educação. Assim, é relevante o estudo do desenvolvimento histórico que lhe sucedeu.

Nesta análise, os empresários estudados aparecem, em um primeiro momento, como as mediações da articulação das frações de classe e também como a totalidade que tem no Estado a mediação para contemplação de seus interesses. Já nesse processo inicial de abstração e percepção das determinações que fazem parte do objeto, o próprio campo empírico se alargou, fazendo emergir a contrarreforma do Ensino Médio e os itinerários formativos previstos pela BNCC, que negam toda a estrutura anterior até então vigente, em que estava baseada nos princípios da formação integrada. Compreendemos que o movimento da pesquisa é um processo contínuo e novas problemáticas aparecem a cada momento. Sem, no entanto, esgotar o debate, buscamos com este estudo contribuir para o aprofundamento de uma temática ainda muito atual em nossa sociedade.

2 A HISTORICIDADE DO CONCEITO DE EDUCAÇÃO INTEGRADA E POLITÉCNICA: qual sua relevância para uma Educação Básica de qualidade

Neste capítulo, abordamos a historicidade da Educação Integrada e Politécnica, procurando explicar seus fundamentos e sua importância para a formação integral do ser humano.

2.1 Historicidade da Educação Integrada e Politécnica

Cabe-nos perguntar como formar sujeitos que possuam um conhecimento que amplie seu horizonte? Como gerar e organizar tal conhecimento e fazer com que um amplo espectro da população adquira a habilidade de desenvolver de maneira coerente visões da realidade susceptíveis de serem levadas à prática? (ZEMELMAN, 1987a p. 17)

A gênese da Educação Integrada e Politécnica deve ser estudada no contexto das sociedades que lhes deram forma. Para isso, começamos analisando a origem da Educação Politécnica, que pode ser encontrada em alguns escritos de Marx, considerando, claro, que Marx ou Marx e Engels não trataram da educação propriamente, mas em alguns de seus textos foram encontradas evidências que comprovam o seu modo de pensar e que tipo de educação consideravam relevante.

Desta forma, analisamos alguns desses trechos para entender a educação proposta por Marx e Engels. Os textos de Marx e Engels que tratam dos seus pensamentos pedagógicos podem ser encontrados nos seguintes escritos: *Manifesto do Partido Comunista* (1997), *O Capital* (1980), *Instruções para os delegados do Conselho Geral Provisório*, *As diferentes questões* (1980) e *Crítica do programa de Gotha* (1875).

Para iniciar nossa discussão, precisamos entender que Marx tratava mais da educação da classe trabalhadora, pois percebia que ela refletia a separação entre trabalho manual e intelectual. Sem contar a forma cruel e desumana como eram desenvolvidos os trabalhos infantis e juvenis nas fábricas, o que o levou a defender que a educação no trabalho ocorresse de modo diferente. Esse outro modelo de educação pode ser visto quando o autor analisa que:

Do sistema fabril, como expõe pormenorizadamente Robert Owen, brotou o germe da educação do futuro que conjugará o trabalho produtivo de todos os meninos além de certa idade com o ensino e a ginástica, constituindo-se em método de elevar a produção social e de

único meio de produzir seres humanos plenamente desenvolvidos (2013, p. 678).

Essa educação pensada por Marx é a que hoje chamamos de omnilateral, na qual os conhecimentos científicos, tecnológicos e humanísticos, e o trabalho como princípio educativo, possibilitam a capacidade de aprendizado produtivo e a formação humana. Segundo Marx (1982), a educação da classe trabalhadora, na verdade, deve abranger:

Primeiramente: Educação mental [intelectual]. Segundo: Educação física, tal como é dada em escolas de ginástica e pelo exercício militar. Terceiro: Instrução tecnológica, que transmite os princípios gerais de todos os processos de produção e, simultaneamente, inicia a criança e o jovem no uso prático e manejo dos instrumentos elementares de todos os ofícios (Ibidem s.p.).

Percebemos que quando Marx se refere à educação intelectual, física e tecnológica, ele claramente está apontando para a formação integral do ser humano, uma formação omnilateral. Desse modo, a tradição marxiana incorporou esta concepção com a denominação de politecnia ou Educação Politécnica, devido às próprias referências de Marx sobre esta concepção, assim como da maioria dos seus estudiosos. Na citação anterior, podemos observar que Marx não discute sua concepção educacional detalhadamente, por essa razão, para compreendermos sua concepção de educação, é preciso uma análise não só de sua obra, mas também dos estudiosos sobre o autor, para entendermos o assunto.

Conforme Marx (1982), a politecnia é parte da formação integral, e não sinônimo dela, e isso pode ser constatado quando ele afirma que “a combinação de trabalho produtivo pago, educação mental [intelectual], exercício físico e instrução politécnica, elevará a classe operária bastante acima do nível das classes superior e média” (Ibidem, s.p.). O objetivo da indústria moderna era explorar a população operária disponível com um ensino fragmentado e aligeirado, porém as escolas politécnicas surgem como possibilidade de superação desse modelo de ensino, no qual previa:

[...] substituir o indivíduo parcial, mero fragmento humano que repete sempre uma operação parcial, pelo indivíduo integralmente desenvolvido para o qual as diferentes funções sociais não passariam de formas diferentes e sucessivas de sua atividade. As **escolas politécnicas** e agrônômicas são fatores desse processo de transformação. [...] Mas não há dúvida de que a conquista inevitável do poder político pela classe trabalhadora trará a adoção do **ensino tecnológico**, teórico e prático nas escolas dos trabalhadores (MARX, 1980, p. 559, grifos nossos).

Verificamos neste trecho que o processo de revolução são as escolas politécnicas e agrônomicas, o que nos leva a perceber que para Marx a Educação Politécnica possibilita a formação de um indivíduo integralmente desenvolvido. A palavra politecnia, etimologicamente, significa múltiplas técnicas, por isso muitas vezes há um equívoco em entender esse conceito como a totalidade das diferentes técnicas fragmentadas.

Na verdade, a politecnia tenta trazer a compreensão da contradição que marca a sociedade capitalista e sua superação, isto é, ela diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho (SAVIANI, 2007a). Machado (1989) também entende desta forma. Para a autora, é necessário dominar as diferentes técnicas ao nível intelectual, e prossegue:

Para compreender o funcionamento dos recursos tecnológicos Marx recomenda partir sempre das simplificações, reduzindo os mecanismos complicados a seus princípios básicos, privilegiando a transmissão dos princípios gerais e dos conceitos científicos utilizados com mais frequência. Nestas indicações, está presente a preocupação de Marx com a definição do caráter do ensino politécnico, no sentido de conferir-lhe um nível de reflexão e abstração necessário à compreensão da tecnologia, não apenas na sua aplicação imediata, mas na sua dimensão intelectual (Ibidem, 1989, p. 29).

Diante do exposto, entendemos que a formação intelectual, física e tecnológica se daria pela Educação Politécnica, o que sugere que esse conceito pode abarcar a ideia de formação humana integral. Em relação à educação do corpo, deveria servir para compensar as implicações do trabalho que podem prejudicar a saúde dos indivíduos, que muitas vezes “agríde ao extremo o sistema nervoso, ele reprime o jogo multilateral dos músculos e consome todas as suas energias físicas e espirituais” (Marx, 2013, p. 606). Percebemos aqui a indissociabilidade entre educação do corpo e tecnológica, assim como observamos que a formação intelectual deve abranger a totalidade das ciências.

Como podemos notar, Marx defende uma formação humana integral para todas as crianças e jovens, seu objetivo político é que os trabalhadores voltem a ter o domínio sobre o conteúdo do próprio trabalho e, dessa forma, tenham melhores condições para enfrentar a contradição entre capital e trabalho, visando à superação do modo de produção capitalista, pela via do aprofundamento de suas contradições internas. Lombardi (2010) elucida que a politecnia é articuladora do fazer e do pensar, assim, para ele:

A concepção educacional marxiana/engelsiana tinha como ponto de partida a crítica da sociedade burguesa, a proclamação da necessária superação dessa mesma sociedade e como ponto de chegada a constituição do reino da liberdade. Com a instauração do comunismo, a educação estará a serviço do homem e, rearticulando o trabalho manual e a atividade intelectual, deverá voltar-se plenamente à formação integral do homem (Ibidem, p. 329).

Marx enfatizava que para alcançar esse modelo de educação, era necessário que a classe trabalhadora tivesse conquistado o poder político, portanto, ele pensa nessa educação somente para o futuro. Ao analisar os textos *Instruções para os delegados (1980)*, *O Capital (1980)*, e o *Manifesto (1997)*, a perspectiva da politecnicidade em seu sentido pleno está colocada para uma sociedade na qual a classe trabalhadora tenha conquistado o poder político, mas que é possível ir avançando nessa direção, aproveitando-se das contradições do modo de produção capitalista. Corroboramos, portanto, o entendimento de Manacorda (2007, p. 54) quando, ao se referir a esses textos, explica a decidida recusa de Marx:

[...] de uma educação igual para todas as classes, pelo menos como objetivo a ser imediatamente realizado na sociedade atual, burguesa, [...] o ensino não pode ser de repente transmitido igual a todas as classes, sem o risco, evidentemente, de um rebaixamento de nível, como hoje se diz. [...] No entanto, justamente [...] em que “na sociedade atual [hodierna]”, reafirma-se indiretamente que, na sociedade do futuro, será diferente: não é à toa que o vínculo ensino-trabalho (que, segundo as *Instruções* de 1866, por compreender também a formação intelectual, era tal que permitiria elevar a classe operária muito acima das classes superiores e médias) aparece aqui formulado como um dos mais potentes meios de transformação da sociedade atual (Ibidem 2007, p. 54).

O termo politecnicidade foi preservado na tradição socialista como uma maneira de demarcar esta visão de educação em relação à concepção capitalista (SAVIANI, 2007a), procurando assim superar a proposta de educação burguesa. O socialismo busca, então, a superação do capitalismo a partir do desenvolvimento das suas contradições internas. A politecnicidade está relacionada, também, aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho e tem como base determinados princípios. Supõe-se que dominando esses fundamentos, o trabalhador está em condições de desenvolver diferentes modalidades de trabalho, com a compreensão do seu caráter, sua essência. Para Paschoal Lemme,

o ensino politécnico, que tem por objetivo iniciar os alunos nos princípios fundamentais dos processos essenciais dos ramos mais importantes da produção moderna e dotar de noções sobre emprego dos principais instrumentos de produção, será dado através das materiais de cultura geral (Matemática, Física, Química, Biologia,

Geografia, Desenho Técnico) e por meio do ensino do trabalho e de excursões aos centros de trabalhos (canteiros de construções, usinas, fábricas, parques automobilísticos, centrais elétricas, cooperativas, fazendas etc.). (LEMME, 2004, p. 131 *apud* SAVIANI, 2007^a, p. 164).

Kuenzer (2005) compartilha da mesma concepção, sinalizando que a Educação Politécnica é uma questão de natureza epistemológica, dado que:

A politecnia supõe uma nova forma de integração de vários conhecimentos, que quebra os bloqueios artificiais que transformam as disciplinas em compartimentos específicos, expressão da fragmentação da ciência. [...] Nessa concepção, evidencia-se que conhecer a totalidade não é dominar todos os fatos, mas as relações entre eles, sempre reconstruídas no movimento da história (2005, p. 87).

Trata-se de propiciar aos estudantes um desenvolvimento multilateral, que abarca todos os ângulos da prática produtiva, na medida em que ele domina aqueles princípios que estão na base da sociedade moderna. Em Marx, ensinamentos politécnico e tecnológico podem ser considerados sinônimos, mas atualmente passaram a ter significados diferentes, pois a burguesia se apropriou do termo tecnologia (SAVIANI, 2007a). A palavra mais adequada a ser empregada ainda é motivo de questionamento por alguns autores, ou seja, se o correto é Educação Politécnica ou Educação Tecnológica, dois termos utilizados por Marx. Não vamos nos deter na palavra mais apropriada, já que o uso de ambas foi polemizado por Nosella (2007), além da opinião de Manacorda (1975; 2006), e foi discutido por Saviani (1989; 2003).

Com o objetivo de esclarecer as divergências de leituras em relação à concepção da Educação Politécnica, analisamos a concepção de Nosella, que se posiciona contra o uso deste termo: “Considero que os educadores brasileiros marxistas, ao erguerem na atualidade a bandeira da *politecnia*, acenam semanticamente para uma posição teórica historicamente ultrapassada que, entretanto, representou, nos anos de 1990, o majoritário desses educadores” (NOSELLA, 2007, p. 137).

Em sua análise, o autor afirma que alguns marxistas foram atribuindo ao termo vários sentidos, com a intenção de aproximá-lo do campo marxista, sem ter a preocupação semântica de investigar suas origens e sentidos. Porém, é importante reafirmar que os escritos de Marx se detêm ao método, não à doutrina ou à linguagem. Conforme afirmava Saviani (2003):

Contudo, para além da questão terminológica, isto é, independentemente da preferência pela denominação “educação tecnológica” ou “politecnia”, é importante observar que, do ponto de

vista conceitual, o que está em causa é um mesmo conteúdo. Trata-se da união entre formação intelectual e trabalho produtivo, que, no texto do *Manifesto*, aparece como “unificação da instrução com a produção material”, nas *Instruções*, como “instrução politécnica que transmita os fundamentos científicos gerais de todos os processos de produção” e n' *O Capital*, como “instrução tecnológica, teórica e prática” (Ibidem p. 145).

Um dos poucos textos de Marx sobre essa questão, cita as “Escolas Politécnicas” e o “Ensino Tecnológico”, no sentido da união entre estudo e trabalho, conhecimento e prática para outra sociedade, para a superação da divisão social do trabalho. O conceito que prevaleceu em nosso país é de Educação Politécnica, que tem sua historicidade identificada por meio dos debates sobre as reformas educacionais, as quais já foram discutidas.

O termo Educação Politécnica com o sentido literal de muitas técnicas foi utilizado nas escolas de engenharia, da Escola Politécnica da Universidade de São Paulo, e já na Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV-Fiocruz), com o sentido voltado para a formação humana em todos os aspectos, a educação omnilateral, humanista e científica (CIAVATTA, 2014). Na segunda interpretação do termo, há um sentido político, sua origem remota está na educação socialista que pretendia ser omnilateral visando formar o ser humano na sua integralidade física, mental, cultural, política, científico-tecnológica, “foi aí que se originou o grande sonho de uma formação completa para todos” (CIAVATTA, 2014, p.190).

Esse sentido político pode ainda ser percebido em Gramsci (2007), quando o autor afirma que a formação humana em todos os aspectos diz respeito à educação omnilateral, humanista e científica, com um sentido político, emancipatório, que busca superar, pela educação, a divisão social do trabalho e formar trabalhadores que possam ser, também, dirigentes na percepção gramsciana (SEMERARO, 2003). Recorremos a Gramsci, pois ele também considera o trabalho em suas dimensões ontológica e histórica e, assim, como princípio educativo fundamental. Para o autor, todo homem fora de sua profissão desenvolve uma atividade intelectual qualquer, ou seja,

é “filósofo”, um artista, um homem de gosto, participa de uma concepção do mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, contribui assim para manter ou modificar uma concepção do mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, isto é, para suscitar novas maneiras de pensar [...] (GRAMSCI, 2000a, p. 53).

Para Gramsci, trabalho e educação são o processo por meio do qual o homem se humaniza, no percurso histórico e através dos modos de produção de sua existência.

Dessa forma, a integração entre trabalho, ciência e cultura faz parte do princípio educativo da escola unitária, criada como alternativa à escola tradicional. Para Machado,

na concepção de Marx, o ensino politécnico, de preparação multifacética do homem, seria o único capaz de dar conta do movimento dialético de continuidade e ruptura, pois não somente estaria articulado com a tendência histórica de desenvolvimento da sociedade, como a fortaleceria. O ensino politécnico seria, por isso, fermento da transformação: contribuiria para aumentar a produção, fortalecer o desenvolvimento das forças produtivas e intensificar a contradição principal do capitalismo (entre socialização crescente da produção e mecanismos privados da apropriação) para autora o ensino politécnico atua diretamente sobre os indivíduos e contribui para a transformação da sociedade (1989, p. 126).

As concepções de escola unitária de Gramsci e de politecnicidade de Marx e Engels se complementam, e Gramsci aprofunda um aspecto da politecnicidade não muito explorado por Marx e Engels, que é a dimensão intelectual, cultural e humanística. Manacorda (2007), faz um diálogo entre esses autores, e afirma que:

É comum a tendência de enfatizar, em Gramsci, o momento cultural, humanístico; e nada haveria a objetar a essa tendência, já que, ao lado das precisas proposições da proposta marxiana quanto ao nexo entre ensino e trabalho, existe, em Gramsci, uma ênfase consciente quanto à exigência cultural, que, no contexto supracitado, ele define como humanística e formativa. Mas, assim como seria errado entender esse humanismo no sentido tradicional, também, e até mais, seria errado assinalar, nesses elementos culturais, a sua separação de Marx (um Marx praticista em confronto com um Gramsci humanista), esquecendo-se, em suma, de que esses elementos estão bem presentes também em Marx, que, de maneira não casual, fala em formação intelectual ou espiritual (*geistig*) e, como já vimos, sabe bem apreciar toda a riqueza da vida espiritual do homem (Ibidem p. 137).

Concordamos com Manacorda, e compreendemos que a concepção de escola unitária vai ao encontro do sentido de omnilateralidade, e é o lugar onde ela deve ocorrer. Encontramos esse vínculo quando Gramsci (2000) afirma que a escola unitária ou de formação humanista, ou de cultura geral, “deveria se propor a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los levado a certo grau de maturidade e capacidade, à criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa (2000, p. 36)”. Desse modo, a expressão “omnilateral” é adequada, porque está relacionada ao sentido literal deste termo.

Mais tarde, Gramsci utiliza o termo “unitário”, e acrescenta aos diversos aspectos educacionais a ideia de integração. Todavia, Manacorda afirma que

tanto a expressão “omnilateral” como “unitário” acentuam o sentido quantitativo, isto é, que abrange todos os aspectos. Se indagássemos sobre qual seria a categoria fundante e estruturante da fórmula pedagógico-escolar marxista, eu creio que deveríamos recorrer à categoria antropológica de liberdade plena para o homem, todos os homens (2006, p. 148).

De acordo com Gramsci, a formação humanista não pode ser compreendida em sua forma tradicional, liberal, voltada para o ensino de memorização, repetição e profissionalização, mas deve contribuir para o desenvolvimento nos sujeitos, a capacidade de “criação intelectual e prática” e para o entendimento da totalidade social que tenha como base o trabalho como princípio educativo (MOURA; LIMA; SILVA, 2015). Para o autor, seja em caráter universitário ou não, a formação profissional deverá ser posterior à escola unitária humanista, de cultura geral. Gramsci também considera a escola unitária uma possibilidade futura, e reconhece a necessidade da existência de escolas distintas em uma fase de transição, o que remete à possibilidade de profissionalização precoce dos jovens. A escola unitária requer que o Estado possa assumir as despesas que hoje estão

a cargo da família, no que toca à manutenção dos escolares, isto é, que seja completamente transformado o orçamento da educação nacional, ampliando-o de um modo imprevisto e tornando-o mais complexo: a inteira função de educação e formação das novas gerações torna-se, ao invés de privada, pública, pois somente assim pode ela envolver todas as gerações, sem divisões de grupos ou castas. Mas esta transformação da atividade escolar requer uma ampliação imprevista da organização prática da escola, isto é, dos prédios, do material científico, do corpo docente etc. (Ibidem 2000, p. 36).

Por este ângulo, é possível e necessário cultivar a formação humana integral, politécnica, unitária, aproveitando-se das contradições do sistema capital.

2.2 A gênese da Educação Integrada e Politécnica no Brasil e sua relação com o Ensino Médio e a Educação Profissional

A pergunta para nós que estamos tentando avançar em uma reflexão sobre o 2º Grau [atual Ensino Médio] e a politecnia seria o que deve saber aquele que executa o trabalho na sociedade? O que ele deve saber para, de alguma maneira, controlar o processo e o produto de seu trabalho? (CIAVATTA *et al.*, 1991, p. 110).

Na discussão apresentada anteriormente, percebemos que alguns autores questionam o uso do termo Educação Politécnica e optam por Educação Tecnológica, porém as palavras possuem história. Deste modo, há um sentido histórico no termo politecnia no Brasil, em decorrência das transformações socioeconômicas e políticas do país e as políticas educacionais que lhe deram sustentação (CIAVATTA, 2014).

No ano de 1909, foram criadas as Escolas de Aprendizes e Artífices, onde o trabalho foi introduzido por meio de oficinas, artesanatos, trabalhos manuais em instituições educacionais (CIAVATTA, 1990). Ressaltamos que a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica teve início neste momento, com a criação de 19 escolas de aprendizes e artífices. Anos mais tarde, na década de 1970, essas escolas deram origem aos Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica (Cefet).

Percebemos, assim, que este fato comprova a evidência histórica do trabalho como princípio educativo no país, associada à discussão sobre a politecnia e sua possibilidade de implementação social e política. Sob essa concepção, afirma-se o trabalho como princípio educativo, como

o fundamento da concepção epistemológica e pedagógica que visa proporcionar aos sujeitos a compreensão do processo histórico de produção científica, tecnológica cultural dos grupos sociais considerada como conhecimentos desenvolvidos e apropriados socialmente, para a transformação das condições naturais da vida e para a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos (CIAVATTA; RAMOS, 2011, p. 31-32).

É através da apreensão dos conteúdos históricos do trabalho, determinados pelo modo de produção no qual se realizam, que podemos compreender a relação social e, no interior dessa relação, observamos as condições de exploração do trabalho humano, assim como a interdependência com o modo de ser da educação. A Educação Politécnica tem o mesmo significado que a educação omnilateral, isto é, a formação em todos os aspectos da vida humana, física, intelectual, estética, moral e para o trabalho, integrando a formação geral e a educação profissional (CIAVATTA, 2014). No entanto, sabemos

que não se faz a transposição da Educação Politécnica das sociedades socialistas para um sistema secularmente dominado pelo capital como a educação no Brasil, pois as condições de vida são adversas, as relações de trabalho são dominadas pelo poder hegemônico do capital, a educação não está universalizada em acesso e em qualidade para toda a população; a ideologização crescente da educação subsumida ao consumo e ao mercado de trabalho torna ambíguo o conceito de qualidade da educação (Ibidem p. 197).

O Ensino Médio e a educação em geral se expressam, historicamente, desde o Brasil Colônia, pela reprodução das relações de desigualdade entre as classes sociais, na separação entre a educação geral, como a preparação para os estudos superiores e a preparação imediata para o mercado de trabalho, funcional às exigências produtivas. As escolas desse período recusavam a totalidade social e complexa em que se constituem todos os seres humanos.

Marx e Engels discutiam em seu tempo uma educação profissional associada à educação intelectual, física e tecnológica, compreendendo-a como o germe da educação do futuro (MARX, 2014). Nesse caso, o Ensino Médio Integrado pode ser a origem dessa formação para o futuro. Os termos Educação Politécnica e Educação Tecnológica, como já vimos, foram utilizados por Marx para explicitar sua defesa de um ensino que permita a compreensão dos fundamentos técnico-científicos dos processos de produção.

A partir dos anos 1930, o processo de industrialização no Brasil demandava uma nova força de trabalho e, logo, uma mudança na educação, que naquele momento se organizava de forma a corresponder aos diferentes interesses de classes, com dois ensinos distintos, nos quais uma parte da classe trabalhadora passaria a ter acesso à escola. Essa nova forma de organização da educação ocorreu por meio de reformas e, assim, é claramente perceptível que ao longo do processo histórico pelo qual o país passou houve diversas reformas e contrarreformas educacionais, de modo a atender os interesses dos grupos políticos no poder.

No ano seguinte, 1931, surgiu a reforma Francisco Campos, em que o Estado passou a controlar o Ensino Secundário em todo o território nacional, possibilitando a organização de seus sistemas pelos estados da Federação, e centralizou na administração federal os cursos superiores, o Ensino Secundário e o Ensino Comercial (Ensino Médio profissionalizante).

Esse processo é reiterado na República desde os primórdios, e ganhou uma estrutura orgânica legal no primeiro governo Vargas, no auge do poder do Estado Novo,

nos anos 1940. Com a reforma Gustavo Capanema, em 1942, se estabeleceu um ensino com formação profissional para os trabalhadores, formalizando a dualidade existente. Esta reforma teve como objetivo atender as mudanças do mercado de trabalho e dar organicidade às formas escolares, com as chamadas Leis Orgânicas do Ensino Industrial e do Ensino Secundário.

Foram criados pelo Estado cursos médios de segundo ciclo, com duração de três anos, para uma parcela da população, preparando-a para o ingresso no Ensino Superior, e, para a outra, para o mercado de trabalho, isto é, a formação geral, e a organização do ensino profissional, industrial, agrícola, normal e comercial. O que se destaca neste período é a criação do Senai (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial)¹⁰, que determinou a não equivalência entre os cursos propedêuticos e os técnicos.

Nesse momento, o Sistema S se fortaleceu e passou a agir fortemente com um discurso sobre a ineficiência do Estado para garantir uma formação para o trabalho de qualidade (LOPES; BORTOLOTO; ALMEIDA, 2016). O Senai e o Senac (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial), este último criado em 1946, assumem então a formação de mão de obra especializada para o desenvolvimento industrial. Diante disso, a CNI (Confederação Nacional da Indústria) passou a oferecer também essa formação, reforçando a ideia de que a escola deveria estar em consonância com o processo produtivo. Com a introdução da maquinaria, houve oferta do ensino profissionalizante, e o Estado foi instituindo escolas públicas gratuitas e paralelas às escolas privadas.

Percebemos, assim, a histórica dualidade educacional do Ensino Médio no Brasil, marcada pela dicotomia entre a continuidade dos estudos e a formação para o trabalho. Uma dualidade estrutural, inaugurada com sistemas paralelos de formação profissional, desde os anos 1940, período em que as massas começaram, timidamente, a ter acesso à escola. Essas reformas levaram o Estado a conter a demanda pelo Ensino Superior. As décadas seguintes intensificaram essa dualidade, de modo que ao trabalhador era reservada uma educação compatível com a necessidade de vender a força de trabalho. Esse cenário dava hegemonia para reformas que privilegiavam a formação vinculada ao processo produtivo.

Nesse contexto, inúmeros movimentos de educadores e intelectuais colocaram-se contra uma formação limitada às habilidades técnicas e competências, características históricas da formação profissional do Ensino Médio no Brasil. Embora os debates em

¹⁰ O Senai foi criado no ano de 1942, no estado do Rio de Janeiro.

torno da educação sejam, historicamente, um campo de lutas de diferentes interesses, prevaleceu a imposição e a vitória de forças conservadoras, ditando as reformas conforme seus interesses.

Ao longo dos anos 1950, com a industrialização, acentuou-se a necessidade de se preparar as pessoas para a produção. Enquanto vigorou esse projeto nacional-desenvolvimentista e a fase do pleno emprego, preparar para o mercado de trabalho foi realmente a principal finalidade do Ensino Médio. Aprovaram-se as Leis de Equivalência entre os cursos Técnicos e o Ensino Secundário e Médio, parciais nos anos 1950, 1953, 1959, e que se tornaram plenas em 1961, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB – Lei nº 4.024/1961 (CIAVATTA, 2009). A LDB permitiu aos concluintes do Ensino Técnico se candidatar ao Curso Superior e integrou o ensino profissional ao sistema regular de ensino.

Neste contexto, observamos a presença da lógica taylorista-fordista sustentada pela Teoria do Capital Humano, que orientou as políticas de educação da classe trabalhadora no Brasil dos anos 1950 aos anos 1970. Sustentou a ampliação do acesso à escola da classe trabalhadora como suposta condição necessária ao desenvolvimento econômico.

A partir de 1964, a formação profissional passou a assumir um importante papel para o desenvolvimento industrial, fornecendo bases para a consolidação do ensino tecnicista no Brasil. Mais tarde, a reforma da Ditadura Empresarial Militar levou à aprovação da segunda LDB, Lei nº 5.692/71, que dispôs sobre a reforma do Ensino Secundário e Superior, e determinou que o ensino de 2º Grau passasse a ser obrigatoriamente profissionalizante, consagrou o dualismo pautado na lógica do capital financeiro, demandando mão de obra de nível técnico, integrando em um mesmo currículo ambos os tipos de formação, porém orientada pela TCH e pela concepção tecnicista, não dando espaço para a Educação Politécnica e omnilateral.

Essa estratégia tinha como propósito conter a demanda para o Ensino Superior, com o argumento da escassez de técnicos e em razão da frustração dos jovens que não conseguiam ingressar nas universidades nem no mercado trabalho, por falta de habilitação profissional. Esses foram os elementos que legitimaram a formação técnica. Essa formação representa

uma estratégia dos jovens trabalhadores muitas vezes imperceptíveis para gestores e legisladores educacionais. Sua importância para os setores populares relativizam questões que do ponto de vista teórico representariam uma subordinação aos interesses do capital, mas que,

por outro lado, representam um modo de fortalecer os jovens trabalhadores em sua emancipação e desenvolvimento pessoal e coletivo (SIMÕES, 2007, p. 82).

O Ensino Técnico tornou-se então compulsório no 2º Grau, posteriormente revogado pela Lei nº 7.044/1982, que extinguiu a profissionalização compulsória e recuperou o dualismo que já existia: a formação geral e a formação técnica profissional. Assim, a escola de 2º Grau teria a tarefa de formar profissionais nas diferentes especialidades requeridas pelo mercado de trabalho. Esse tipo de formação se diferenciava da proposta de Ensino Médio integrado, o qual propunha uma formação profissional integrada ao ensino básico, que fosse capaz de formar os jovens integralmente.

Nesse período havia a ideia de formação integrada em defesa de uma formação educacional que não fosse apenas cópia da profissionalização compulsória. Buscava-se a superação do tradicional dualismo da sociedade e da educação brasileira e a defesa da escola pública, particularmente, no primeiro projeto de LDB. Dessa forma, foi como Educação Politécnica que essa concepção de educação foi considerada “educação do futuro veio a ser objeto de disputa por uma nova qualidade da educação dos trabalhadores nos anos 1980, quando da elaboração da Constituição de 1988 e do primeiro projeto de LDB, depois do fim da ditadura (CIAVATTA, 2016, p. 15)”.

Neste contexto, encontramos os antecedentes históricos do Ensino Médio Integrado, pois se discutia intensamente com a sociedade a elaboração de uma nova LDB. Os educadores brasileiros estavam mobilizados para a possibilidade de se orientar a educação nacional na perspectiva da escola unitária. Apontava-se para a superação da dualidade da formação, para o trabalho manual e intelectual, o que levou à existência de cursos formativos, profissionalizantes, ao invés do propedêutico, que conduziria os estudantes ao Ensino Superior (CIAVATTA, 2014).

Esse sentido amplo de democratização do saber estava presente nessas lutas. Então, para entendermos os rumos da educação profissional e do Ensino Médio, é preciso recorrer à memória dos debates pela Educação Politécnica na elaboração da LDB. Ao longo dos anos 1980, os educadores, comprometidos com a educação pública e a superação das desigualdades de classe em todas as suas expressões, empreenderam esforços em defesa da educação unitária, omnilateral e politécnica.

Ao se referir ao eixo conceitual que orientou o pensamento sobre educação nesse momento, Frigotto (2003) ressalta que a educação omnilateral e politécnica devem ser utilizadas sem distinção uma da outra. E ainda afirma que a formação humana

omnilateral, politécnica e a escola unitária compõem conjuntos de categorias filosófica, pedagógica ou tecnológica, politicamente articulados.

Em 1988, foi criado o primeiro Projeto de Lei (nº 1.258/1988) para o Ensino Médio, pelo deputado Otávio Elísio, em dezembro de 1988, que teve o objetivo de fazer com que a formação profissional não substituísse a formação básica:

Art. 35. A educação escolar de 2º grau (...) tem por objetivo geral propiciar aos adolescentes a formação politécnica necessária à compreensão teórica e prática dos fundamentos científicos das múltiplas técnicas utilizadas no processo produtivo (1988, p. 3).

Este projeto, no entanto, foi vencido, sendo aprovado um novo como resultado do seu desdobramento. O documento substitutivo foi apresentado por Jorge Hage, antes da aprovação da LDB de 1996, que há muito tempo vinha sendo discutida, visando mudança na LDB anterior. A proposta vencedora apresentada por Jorge Hage foi acrescentada à Lei nº 9.394/1996, com a apresentação do senador Darcy Ribeiro. Saviani (1997) entende tal proposta como um enxugamento de direitos, como uma manobra que privilegiava os interesses dos grupos dominantes, e considera que:

Essa ideia de politecnia, que havia orientado a elaboração da proposta preliminar por mim apresentada, foi se descaracterizando ao longo do processo restando dela, na Lei, apenas o inciso IV do artigo 35, que proclama como finalidade do Ensino Médio “a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos...”, reiterado pelo Inciso I, do parágrafo primeiro do artigo 36: “domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna” (Ibidem p. 213).

No que diz respeito ao Ensino Médio, essa proposta previa uma maior vinculação dos níveis de estudo à formação profissional. O resultado dessa mudança na LDB colocou a formação profissional como uma necessidade e trocou o conceito de politecnia pela polivalência. Porém as duas não possuem o mesmo sentido, pois a polivalência não permite a articulação entre o conhecimento científico, teórico, tecnológico e prático. A ênfase não foi mais a de preparação para o trabalho e sim para a vida; esse ideário de preparar para a vida significaria desenvolver nas pessoas competências genéricas e flexíveis, de modo que elas pudessem se adaptar facilmente às incertezas do mundo contemporâneo (SAVIANI, 1997). Sabemos que, nestas condições, no Brasil não podemos dizer que:

O Ensino Médio primeiro deve “formar para a vida”, enquanto a profissionalização fica para depois. A classe trabalhadora brasileira e seus filhos não podem esperar por essas condições porque a preocupação com a inserção na vida produtiva é algo que acontece

assim que os jovens tomam consciência dos limites que sua relação de classe impõe aos seus projetos de vida (RAMOS, 2008, p. 12).

Os demais avanços foram suprimidos, o que gerou uma LDB minimalista no que diz respeito aos direitos e às condições para se construir uma educação de qualidade. Os Ensinos Médio e Profissional foram incorporados como uma possibilidade, neste contexto, de se adequarem às forças econômicas e políticas, através de reformas inovadoras que levaram em conta um padrão pautado na acumulação flexível. Isso mostra como sempre as reformas ao longo dos anos se adaptaram às exigências do capital. A LDB inaugurou então diversas reformas, como no Ensino Médio, colocando-o como etapa final da Educação Básica, conforme seu artigo 35 (Brasil, 1996).

Apesar de a LDB ter sido promulgada no contexto da reestruturação produtiva e das políticas neoliberais, não foi ela que provocou a separação entre a formação geral e a educação profissional, como veremos a seguir, mas sim o art. 2º da Lei nº 9.344/1996, que diz que “a educação (...) tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”; e o art. 22, que dispõe que a educação “(...) deve fornecer-lhe os meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”.

Após isso, foi posta em prática uma nova modalidade de educação para o trabalho, prevista no art. 42, com a formação de trabalhadores por meio de cursos desvinculados de níveis de ensino (BRASIL, 1996). Com o aumento da taxa de matrículas para o Ensino Médio e dos gastos estatais, a Emenda Constitucional nº 14/1996 retirou o caráter de obrigatoriedade da oferta de Ensino Médio pelo Estado (PREDOLIM, 2011). Essa aprovação conduziu também a oferta de cursos paliativos e aligeirados, sem vinculação com o nível de ensino ofertado pela iniciativa privada.

Além de viabilizar e reproduzir a dualidade educacional, a LDB ofereceu bases legais para a aprovação de outras legislações, pois havia deixado algumas lacunas. Foi assim que abriu espaço para o Decreto nº 2.208/1997, que regulamentou a educação profissional e sua relação com o Ensino Médio.

A aprovação da LDB significou, na verdade, o início de um movimento de reformas na educação brasileira, que tomou corpo mediante as regulamentações posteriores realizadas na estrutura do sistema educacional, como a Educação Profissional de Nível Médio Técnico, pelo Decreto nº 2.208/1997, e outras no âmbito da Educação Básica, pelas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. A elaboração de competências e diretrizes ficou a cargo da União, em

colaboração com os estados, o Distrito Federal e os municípios, de modo a nortear “os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar básica comum” (BRASIL, 1996, art. 9º, inciso IV).

O governo FHC instituiu o Programa de Expansão da Educação Profissional (Proep), do Ministério da Educação. As consequências da educação profissional técnica de Nível Médio ter se separado do Ensino Médio provocaram a tendência à privatização. Fato que reforçou a hegemonia da iniciativa privada sob os rumos da educação profissional no Brasil (BRASIL, 1997), em razão do aumento da produtividade e da competitividade das empresas que vinha ocorrendo, o que levou à necessidade de mão de obra para o mercado, assim como retirar do Estado sua responsabilidade para com essa etapa da educação.

O Decreto nº 2.208/1997 interferiu de forma significativa na identidade do Ensino Médio ao separar a educação geral da educação profissional, fortalecendo a oferta de cursos básicos de caráter profissional sem vinculação com o conhecimento científico e, ainda, a organização curricular passou a se basear em competências. Dessa forma, o Estado foi se eximindo da responsabilidade de oferecer Ensino Médio Integrado, e a iniciativa privada passou a oferecer cursos de formação técnica, reforçando as parcerias públicas privadas.

Conforme afirmou Kuenzer (1998), este decreto tratou um problema social, que é a necessidade de os filhos da classe trabalhadora cursarem o Ensino Médio já com a perspectiva profissionalizante, como se fosse um problema pedagógico, e fez com que separassem as duas formações.

Houve uma perda na perspectiva de Educação Politécnica, como a concepção que organizaria a Educação Básica. O art. 36 da LDB, de 1996, foi deixado de lado, e o parágrafo 2º, ratificado pela lei que a alterou, afirmou que: “O Ensino Médio, atendida à formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas”.

Esse enunciado apresenta, simultaneamente, uma condição – a formação geral que não pode ser substituída nem minimizada pela formação profissional – e, também, abre a possibilidade, da formação profissional. Condição e possibilidade, nesse caso, convergem para a garantia do direito a dois tipos de formação – básica e profissional – no Ensino Médio; o que assegura por isso a legalidade e a legitimidade do Ensino Médio Integrado à educação profissional (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 306).

Desta forma o Ensino Médio passou a limitar-se apenas ao ensino concomitante e subsequente como alternativa para a articulação da educação profissional, isto é, a

formação profissional era oferecida aos estudantes que já haviam concluído o Ensino Fundamental ou que estivessem cursando o Ensino Médio, ou colocada à disposição apenas para quem já tivesse concluído.

A educação profissional ficou órfã do Estado no que diz respeito às responsabilidades e ao financiamento, a partir de parcerias com o Sistema S de acordo com seus interesses. Argumentavam que essa seria a lógica necessária à adaptação dos trabalhadores à reestruturação produtiva, a qual tornava o trabalho flexível.

Dessa forma, não havia mais cursos gratuitos, e as pessoas teriam que se esforçar para conseguir uma profissionalização, se esse fosse o seu desejo, pois a iniciativa privada divulgava a ideologia de que os cursos de formação profissional oferecidos pelo Estado não atendiam às demandas do setor produtivo. Os cursos na verdade tinham um custo baixo para a iniciativa privada, mas para o Estado eram caros. Os cursos básicos oferecidos eram desvinculados dos níveis de estudo e voltados para a formação de mão de obra, porém a vinculação estava prevista no Decreto nº 2.208/1997, o que na realidade não ocorria.

Eram cursos paliativos, que permitiam que fosse criado um sistema de educação profissional paralelo ao do ensino regular, gerando retrocessos em relação aos princípios da LDB. A educação profissional técnica de Nível Médio voltava a ter a função de conter o acesso ao Ensino Superior. Ramos, Frigotto e Ciavatta (2005) destacam que, com isso, os estudantes que cursavam o Ensino Técnico ficavam privados de uma formação básica plena. E essa situação poderá ocorrer nos dias atuais, com a contrarreforma do Ensino Médio.

De acordo com Lopes, Bortoloto e Almeida (2016), a educação profissional passou também a ter um caráter dualista e fragmentado, levando a classe trabalhadora a procurar a iniciativa privada para obter uma qualificação profissional. Oliveira (2003) observa, nos documentos emitidos pela Confederação Nacional da Indústria (CNI), a visão do empresariado, que articulava uma formação voltada para as demandas do processo produtivo, sustentando-se no incentivo à formação de novas competências através de instituições tradicionais, como o Sistema S. Esse setor,

imbuído da ideologia de formação de capital humano para o empresariado, os trabalhadores teriam os ganhos provenientes de sua qualificação, que seriam imediatamente absorvidos por ele mesmo e pelo setor patronal. Essa era a justificativa para atribuir ao próprio trabalhador a responsabilidade por sua formação, sendo ele o seu principal financiador. A consequência imediata desse posicionamento foi o aumento da privatização da educação profissional brasileira

(OLIVEIRA, 2011 *apud* LOPES, BORTOLOTO, ALMEIDA, 2016, p. 566).

O incentivo à formação de novas competências por parte das instituições tradicionais do Sistema S na educação profissional teria uma repercussão direta no aumento das possibilidades de os trabalhadores inserirem-se no mercado de trabalho, em contínua mudança (OLIVEIRA, 2003). Conforme o autor, o setor privado, representado pela CNI, fomentou a maior demanda de formação profissional, já que o Estado reduziu sua responsabilidade em ofertá-la. O Decreto nº 2.208/1997 viabilizou a intensificação da dualidade no Ensino Médio, e potencializou a oferta de cursos aligeirados, sob a justificativa dos reformadores de proporcionar uma formação que atendesse aos interesses produtivos.

O Parecer nº 15/1998 delineou a implementação das Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, complementada, posteriormente, pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2000). O então ministro da Educação Paulo Renato de Souza destacava que:

As reformas curriculares são fundamentais para garantir a preparação para a vida. O mesmo define que tal preparação deve afastar a escola dos velhos métodos de disciplinas rígidas, bem como preparar o sujeito para a vida democrática, fazer da escola um espaço de socialização de crianças e jovens, visando à integração social, em detrimento de atitudes que favoreçam a discriminação e intolerância (PREDOLIM, 2011, p. 164).

Essas reformas curriculares tiveram como característica a organização de conteúdos voltados para a formação de competências e de valores empresariais. Se o Ensino Médio historicamente seguiu a trilha de uma formação que reflete a dualidade de classes, atingindo a estrutura da educação, as reformas dos anos 2000, embora tenham avançado em alguns aspectos, não colocaram fim a essa ocorrência.

A educação profissional nessa reforma curricular passa a ser reiterada como o ensino destinado à classe trabalhadora e alternativo ao nível superior. No caso da educação profissional, ao ser desvinculada do Ensino Médio, pelo Decreto nº 2.208/1997, as Diretrizes Curriculares Nacionais enfatizavam os currículos baseados em competências, descritas como comportamentos esperados em situações de trabalho, reproduzindo-se os objetivos operacionais do ensino coerentes com os padrões taylorista-fordistas de produção. Com isso, difundiam a ideologia da empregabilidade, na qual a responsabilização pelo desemprego é atribuída aos próprios trabalhadores,

sendo que a qualificação e a requalificação profissional foram consideradas os meios de acesso a setores ocupacionais, prevalecendo, para a maioria dos trabalhadores, a periferia da produção.

No ano de 2005, os empresários industriais, articulados em seu principal aparelho privado de hegemonia, a Confederação Nacional da Indústria (CNI), atuaram para o empresariamento e a reformulação das políticas educacionais do Ensino Médio. Ainda no ano de 2005, em seu Mapa (CNI, 2005), em conjunto com os projetos de infraestrutura, disponibilidade de recursos, ambiente institucional e regulatório, liderança empresarial e saúde, a educação aparece como uma das bases para o desenvolvimento da indústria.

O empresariado defendia o aumento da competitividade e da capacidade de inovação, assim como uma revolução no sistema de educação e na difusão do conhecimento. Para que isso fosse alcançado, seriam necessárias medidas que: “estejam voltadas para a elevação da qualidade da Educação Básica e na criação de condições para o desenvolvimento de um sistema de educação continuada flexível e de qualidade (CNI, 2005, p. 15)”. Pretendem assim uma educação flexível com o objetivo de alcançar o aumento da produtividade e da competitividade.

Visavam também à adaptação psicofísica do trabalhador a tais condições, esvaziando a formação de conteúdos científicos embasada e centrada na dualidade das classes sociais e do sistema educacional. A formação flexível ocorreria por meio da fragmentação curricular e de um tipo de rotatividade formativa. Um currículo flexível, supostamente, proporcionaria ao trabalhador oportunidades de se atualizar ou se requalificar por diferentes itinerários formativos, demandados por mudanças na produção e/ou nas situações de emprego (CNI, 2005). O trabalhador assim formado seria capaz de renovar permanentemente suas competências, por diversas oportunidades, inclusive em cursos de currículos flexíveis.

É importante destacar que as contrarreformas educacionais implementadas historicamente não eram centradas nos sujeitos e sim na economia e no desenvolvimento do capitalismo. Nenhum dos projetos de Ensino Médio anteriores esteve centrado nos sujeitos, o que revela que a educação sempre esteve voltada para o seu caráter economicista.

2.3 A possibilidade de implementação do Ensino Médio Integrado/Politécnico a partir do Decreto nº 5.154/2004

No início do governo Lula, era perceptível alguns resquícios do governo FHC, sendo assim, alguns projetos tiveram continuidade, como leis e programas que diziam respeito à educação. Estes, segundo Ciavatta (2014), “se não estavam marcados pela repressão de palavras dos governos ditatoriais, tinham a imposição das determinações para serem implantadas nas escolas segundo a pedagogia das competências, segmentando o conhecimento e a educação de acordo com as necessidades do mercado” (Ibidem, p. 199).

Apesar desses vestígios do governo anterior, a aprovação do Decreto nº 5.154/2004 foi resultado das lutas da sociedade civil em defesa da educação pública de qualidade, na tentativa de propor a ampliação do Ensino Médio e combater a dualidade que, historicamente, marcou essa etapa de ensino. Frigotto, Ramos e Ciavatta (2005) destacam um conjunto de acontecimentos que foram significativos para compreender as reformas do Ensino Médio, principalmente a consolidação deste decreto, que revogou o anterior, Decreto nº 2.208/1997.

Esses autores recuperaram as discussões que permearam a aprovação do Decreto nº 5.154/2004, bem como as controvérsias que cerceavam a revogação do Decreto nº 2.208/1997, e destacaram que a aprovação do Decreto nº 5.154/2004 relembrou as lutas sociais dos anos 1980 pela redemocratização do país em contraposição ao autoritarismo. É nesse momento também que se retoma a discussão sobre Educação Integrada, inspirada na concepção politécnica debatida nessa mesma década.

Antes da aprovação deste novo decreto, havia três propostas: a primeira ancorada na LDB de 1996, que defendia a ideia de revogação do Decreto nº 2.208/1997, bem como o fortalecimento da organização do Ensino Médio. No mais, criticava a continuidade de mudanças oriundas de decretos estabelecidos pelo governo, com reprodução do método impositivo anterior; a segunda defendia a manutenção do decreto em vigor e propunha apenas mínimas alterações; e a terceira, por sua vez, partilhava da ideia da revogação do decreto, defendendo a promulgação de um novo e a não garantia da implementação de uma educação pautada na formação integral do trabalhador.

Para isso, eram necessárias mudanças substanciais, que deveriam ser contempladas com uma formação baseada na politecnia e nos domínios dos fundamentos do trabalho pelo trabalhador, o que não correspondia aos objetivos das

forças conservadoras, que disputaram e impuseram suas relações de força nas definições dos rumos da educação de Nível Médio, inviabilizando a aprovação dessa proposta. Esses documentos ofereceram sugestões de supressão, melhoria e acréscimo para o novo Decreto nº 5.154/2004 (BRASIL, 2004).

No lugar de uma formação mais completa, com integração entre ciência, cultura, trabalho e tecnologia, o Decreto nº 5.154/2004 correspondeu à hegemonia dos grupos conservadores, que clamavam pela não revogação do decreto anterior. Esses grupos conseguiram legitimar seus interesses, dada à continuidade de uma educação atrelada às demandas do processo produtivo, garantidas pela consolidação do novo decreto.

As discussões que deram base para a formulação do Decreto nº 5.154/2004 viam, no interior do debate e em meio às disputas, a possibilidade de retomar a integração do ensino profissional, e que esse retorno não deveria se restringir à formação de competências. E é neste cenário que a politecnicidade se fazia necessária, pois buscava e busca romper com a dicotomia entre Educação Básica e Técnica, resgatando o princípio da formação humana em sua totalidade. Em termos epistemológicos e pedagógicos, Frigotto, Ramos e Ciavatta (2011) destacam que esse ideário defendia um ensino que integrasse ciência e cultura, humanismo e tecnologia, visando ao desenvolvimento de todas as potencialidades humanas, entendendo que,

por essa perspectiva, o objetivo profissionalizante não teria fim em si mesmo nem se pautaria pelos interesses dominantes, mas constituir-se-ia numa possibilidade a mais para os estudantes na construção de seus projetos de vida, socialmente determinados, possibilitados por uma formação ampla e integral (2005, p. 10).

No entanto, esse projeto foi vencido, mas a discussão do Decreto nº 2.208/1997 era central no sentido de viabilizar a sua superação e, em contrapartida, dar bases para construir uma nova proposta de educação profissional, consolidada pela aprovação do Decreto nº 5.154/2004, que passou a vigorar, na sua essência, com os mesmos interesses. Manteve-se a dualidade da educação, refletida na intensificação da formação para as demandas do mercado em detrimento da politecnicidade, ou da formação integral, com ênfase no desenvolvimento das potencialidades humanas e no domínio sobre os fundamentos do trabalho.

O marco desse processo refere-se à mobilização do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, com reivindicação de um sistema público e gratuito de educação, o que deveria ser contemplado na Constituição de 1988 e na nova LDB de 1996 (LOPES; BORTOLOTO; ALMEIDA, 2016). Os embates desses projetos ocorreram no âmbito do

Estado, em sua relação com a sociedade civil e nos movimentos sociais, e expressam a mobilização do real pela disputa de projetos societários.

No entanto, apesar dessas disputas, mantiveram-se os projetos no sentido de acomodação e expressão de posições contraditórias às formas subsequentes e concomitantes. Contudo, consideramos uma vitória a possibilidade de oferta de educação de Nível Médio Integrado, com a articulação da educação profissional ao sistema de ensino. Podendo agora se dar de umas das seguintes formas:

- I – integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com a matrícula única para cada aluno;
- II – concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o Ensino Médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o Ensino Médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso [...]
- III – subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o Ensino Médio (BRASIL, 2004, p. 2).

Houve também a reformulação do Ensino Médio, ofertada pelas Instituições Federais criadas pela Lei 11.892/2008. Embora essas instituições tenham como principal foco a graduação e a pós-graduação, oferecem concomitantemente cursos de educação profissional técnica de Nível Médio, nas modalidades integrada e subsequente.

Assim, é possível assinalar que a Educação Integrada pode ser encontrada no início do governo Lula (2003-2004), quando a secretária de Educação da Região Emília-Romagna, da Itália, esteve no Brasil, a convite do MEC e de algumas universidades, para falar a respeito da “formação integrada” entre o Ensino Médio e a educação profissional, que foi adotada nas escolas de Ensino Médio e de Educação de Jovens e Adultos no seu país (CIAVATTA, 2016).

No governo Lula e no governo Dilma, este fenômeno é mais evidente em virtude do caráter progressista dos documentos oficiais, pois esses foram elaborados por intelectuais comprometidos com as lutas sociais e incorporados pelo governo. Portanto, a discussão sobre a formação integrada prevista no Decreto nº 5.154/2004 e incluída na LDB, Lei nº 9.394/1997, pela Lei nº 11.741/2008, aponta para a questão do trabalho como elemento fundamental para uma educação que forme o aluno tanto cientificamente quanto tecnicamente.

O Decreto nº 5.154/2004 significava para o Ensino Médio regular e a Educação de Jovens e Adultos a possibilidade do “seu sentido de completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso, de tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos” (CIAVATTA, 2005, p. 84). Frigotto, Ramos e Ciavatta (2005) analisam que embora esse decreto tenha dado condições para o retorno da formação profissional integrada, não conseguiu suprimir a dualidade educacional no Ensino Médio. O que prevaleceu foi a lógica produtiva, que foi ganhando contornos e delineando a nova legislação a partir das demandas do mercado.

A escola pública permitiu o acesso ao conhecimento científico pela classe trabalhadora, tendo o trabalho como princípio educativo, e a educação orientada de modo a reconhecer a capacidade de todo ser humano de desenvolver-se de maneira produtiva, científica e cultural, no seu processo de formação. Isso permite a compreensão pelos estudantes dos fundamentos da produção, e que seja entendido seu lugar na divisão social do trabalho, isto é, as determinações históricas de suas condições econômicas, sociais, culturais podem ser transformadas politicamente através do reconhecimento de sua identidade de classe (CIAVATTA, 2016).

Podemos dizer, então, que nisto se materializa o princípio educativo do trabalho, compreendendo que os bens produzidos pela sociedade “em benefício da melhoria de sua qualidade de vida são produtos do trabalho humano, o qual colocou em movimento a produção de conhecimentos e de modos de vida. [...]” (CIAVATTA, 2016, p. 29).

Com os Institutos e as Universidades Tecnológicas Federais, inicia-se uma nova fase da oferta de Ensino Médio Integrado, na tentativa de inovar a partir de características, experiências e necessidades próprias, fomentadas pelas demandas econômicas e produtivas de cada região. A partir do Decreto nº 5.154/2004, é notável o avanço e a ampliação da oferta de Ensino Médio, no que se refere à presença do Estado como seu principal garantidor.

No mesmo período, a Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec) foi dividida entre a Secretaria da Educação Básica (SEB) e a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec), fortalecendo o viés da separação entre a Educação Básica e a educação profissional (CIAVATTA, 2016). A Setec então cuidaria do Ensino Médio desenvolvido na rede federal, enquanto a SEB seria responsável por todo o Ensino Médio, o que inclui o propedêutico e o integrado desenvolvidos nas outras redes públicas. Esse movimento também repercutiu nas relações entre o Ministério da

Educação (MEC) e as Secretarias Estaduais de Educação, assim como no interior de cada uma delas, sempre no sentido de separar as relações entre o Ensino Médio e a educação profissional.

Em 2007, sob a coordenação da SEB, o Governo Federal lançou o Programa Brasil Profissionalizado¹¹, visando induzir os estados a introduzirem o Ensino Médio Integrado. Esse programa foi estruturado de modo que a União financiasse a infraestrutura, enquanto os estados assegurariam a criação ou adequação do quadro docente. Em razão de distorções decorrentes do nosso Pacto Federativo, a maioria dos estados, apesar de ter apresentado projeto e recebido recursos significativos para executar o programa, não possuía um quadro de professores efetivos, principalmente no tocante às disciplinas específicas da Educação Profissional (CIAVATTA, 2014). Por essa razão, o curso técnico de Nível Médio não avançou na maior parte dos estados.

Apesar desses embates, outro movimento a ser destacado é a expansão da rede federal, no qual o governo cunhou nova configuração para a rede federal, criando os Institutos Federais (IF), por meio da Lei nº 11.892/2008 (BRASIL, 2008). Antes disso, as discussões na rede estavam voltadas para a sua função social no contexto da expansão, como também no significado do Ensino Médio Integrado, incluindo a modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), para a sociedade brasileira.

Posteriormente, deslocaram-se as discussões para as questões de cunho organizativo, ou seja, para a infraestrutura física e administrativa das novas instituições, para a ocupação dos cargos criados, entre outras. Em 2008, havia 31 Cefets, 75 Unidades Descentralizadas de Ensino (Uneds), 39 escolas agrotécnicas, sete escolas técnicas federais e oito escolas vinculadas às universidades. Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – Institutos Federais e as Universidades Tecnológicas Federais (LOPES, 2013). Desta forma, marcados pelo imediatismo e pela improvisação, negligenciaram a construção de projetos educacionais fundamentados, elaborados coletivamente e coerentes com a realidade socioeconômica local e regional de cada nova unidade.

¹¹ Esse programa foi criado pelo Decreto nº 6.302, de 12 de dezembro de 2007, e buscava o fortalecimento do Ensino Médio Integrado à educação profissional nas redes estaduais de educação profissional.

No final do governo Lula da Silva e nos primeiros meses do governo Dilma Russeff, ressuscitaram-se as Diretrizes Curriculares Nacionais, emanadas do Conselho Nacional de Educação (CNE), em 1998, para orientar a implantação do Decreto nº 2.208/1997, que foram maquiadas e reiteradas pelo Decreto nº 5.154/2004. Em 2010, o relator da Câmara de Educação Básica, professor Cordão, ignorou a particularidade da introdução da alternativa “formação integrada” ao lado das consagradas modalidades do Ensino Médio articulado à educação profissional, a concomitante e a subsequente.

Embora a base legal para o Ensino Médio Integrado na perspectiva da politécnica seja de 2004, com o Decreto nº 5.154, apenas em 2010 foi retomada a discussão sobre a necessidade do estabelecimento de novas diretrizes, por meio de uma proposta do Conselho Nacional de Educação (CNE). Essas Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (DCN EPT EM) não são sugestões, mas sim orientações a serem cumpridas, de acordo com Ciavatta (2005)

“a era das diretrizes” foi paralela a uma tendência global à regulação curricular, articulando as reformas internas da educação com as reformas internacionais. As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) constituíram peças textuais que apresentam a concepção orientadora do currículo nos respectivos níveis e modalidades de ensino, reunidas em um Parecer denso e circunstanciado jurídica, histórica e filosoficamente o qual se objetiva na forma de uma Resolução [...] (Ibidem, p. 200).

Este documento começou a ser elaborado pelo MEC em maio de 2010, que promoveu em Brasília, o Seminário da Educação Profissional e Tecnológica, do qual participaram dirigentes de ensino das instituições federais, pesquisadores da área, conselheiros e assessores do CNE. Os encaminhamentos deste seminário propunham a ampliação do debate com as demais redes públicas de ensino e a criação de grupos de trabalho (CIAVATTA, 2014).

A partir da divulgação da nova proposta de regulação da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (DCN EPT EM), ocorreu uma mobilização do Fórum de Dirigentes de Ensino (FDE) da rede federal de EPT e da Anped. O primeiro documento alternativo era de um Grupo de Trabalho, promovido pelo Ministério da Educação, com a participação de alguns movimentos sociais, entidades científicas e setores do mesmo Ministério (CIAVATTA, 2014).

Em outubro de 2010, o documento começou a ser de comum acordo com a Secretária de Educação Básica do MEC, e foi elaborado um novo documento, chamado

Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, cujo conteúdo teve por base o primeiro documento. Durante sua elaboração,

fez-se a aproximação das duas discussões (diretrizes para o EM e para a EP), com a expectativa de que, no âmbito do CNE, fosse produzido um único parecer e duas resoluções específicas (uma para o Ensino Médio e outra para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio) (CIAVATTA, 2014, p. 201).

Contudo, essa proposta de uma única resolução não foi permitida, porque a Câmara de Educação Básica do CNE não concordou, e a Resolução das DCN EM foi aprovada pelo Parecer CNE/CEB, no dia 4 de maio de 2011, e homologada pelo MEC. No que se refere às diretrizes para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, o CNE, em 2011, apresentou uma nova proposta com apenas alguns trechos do documento produzido anteriormente pelo GT, mas com um currículo fragmentado, centrado em competências para empregabilidade, aprovado pelo Parecer CNE/CEB nº 11/2012.

Dessa forma, têm-se as diretrizes para o Ensino Médio que sinalizam para a possibilidade de se avançar na perspectiva da politécnica e da formação humana integral, enquanto as diretrizes para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio apontam para uma direção oposta — competências para mercado (CARTA, 2011).

O documento alternativo sobre as DCN EPT EM manteve o trabalho como princípio educativo dentro de uma concepção politécnica e omnilateral da educação:

Centralidade no ser humano e suas relações sociais, sem ignorar as exigências da produção econômica, como campo de onde os sujeitos sociais retiram os meios de vida. Formação que aponta para a superação da dualidade histórica entre formação básica e formação profissional. Currículo centrado na concepção de formação humana integral, tendo como eixo estruturante a integração entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura, baseando-se no trabalho como princípio educativo e, dentre outros, nos seguintes fundamentos pedagógicos: construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico; pesquisa como princípio pedagógico; articulação com o desenvolvimento socioeconômico e a educação ambiental (CARTA, 2011, p. 3).

Por um lado, as DCN EM apontavam na direção da formação integral dos sujeitos, por outro, as DCN EPT EM (Parecer CNE/CEB nº 11/2012 e a Resolução CNE/CEB nº 6/2012) vão em direção contrária. Antes de terem sido homologadas, já contavam com amplo financiamento por meio do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). As reformas da educação profissional não se restringiam à ampliação de vagas em Instituições Federais, ou à abertura de novos

cursos de Ensino Médio Integrado na rede pública estadual, mas associado a elas, foi instituído, em 2011, o Pronatec, pela Lei nº 12.513/2011.

O Senai, bastante beneficiado pelo Pronatec, nessa mesma época divulgou um novo Parecer, buscando incorporar termos do documento alternativo, mas mantendo o estilo dos documentos anteriores em que predomina a visão empresarial do Sistema S. O Pronatec previa o financiamento público na esfera privada, com prioridade ao Sistema S, para que estudantes do Ensino Médio público pudessem fazer cursos técnicos concomitantemente nessas organizações. Eram cerca de 24 bilhões de reais (BRASIL, 2012), cuja maior parte destinava-se ao Sistema “S”, inclusive para financiar a “expansão da rede física de atendimento dos serviços nacionais de aprendizagem” (Inciso III, do art. 4º, da Lei nº 12.513/2011).

Não podemos deixar de destacar que o Pronatec também contribuía para desobrigar os estados a preencher seus quadros docentes da educação profissional. O Estado delegava às entidades patronais a formação dos estudantes das redes públicas de ensino e financiava o processo, concedendo-lhes o direito sobre a concepção de formação a ser materializada (MOURA; LIMA; SILVA, 2015). Com isso, pretendiam a submissão da formação humana à pedagogia das competências e às necessidades imediatas do mercado.

Observamos, assim, que o Governo Federal tem duas posições, uma voltada para a politecnia e a formação humana integral e, outra, voltada aos interesses do capital, sendo que na primeira os projetos quase não saem do papel. Já a segunda posição promove ações efetivas, financiando-as regidamente, como no caso do Pronatec. Restando aos trabalhadores se organizarem, com vistas ao tensionamento em relação a essas posições.

A oferta do Pronatec limitava-se a um público prioritário, destinada a estudantes do Ensino Médio da rede pública e famílias de baixa renda contempladas por programas federais de transferência de renda (BRASIL, 2011). De acordo com Lima (2012), existe uma mercantilização da educação profissional, reforçada pelo Pronatec. Além disso, há continuidade de uma formação pautada na ideologia do capital humano, bem como na formação de competências. O Sistema S foi, conforme Lima (2012), o principal beneficiado pelo Pronatec, já que o programa não restringe financiamento para o sistema público, mas pode ser amplamente destinado ao setor privado.

No entanto, a oportunidade de o estudante ter a formação básica sob a referência do trabalho tendeu a se efetivar especialmente nas escolas da rede federal, onde havia

condições materiais de infraestrutura administrativa e didático-pedagógica, bem como de trabalho e de formação docentes compatíveis com uma educação pública, laica e de qualidade. A expansão da rede federal sofre um recuo com o Pronatec e a esfera privada se aproveita de benefícios públicos.

Apesar da baixa qualidade da oferta, a educação profissional não deixa de ser uma alternativa de funcionalidade do ensino, no sentido de proporcionar uma suposta facilidade de ingresso no mercado de trabalho. Podemos dizer que o dispositivo presente nos projetos do Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172/2001, e do Pronatec, ao incentivar a oferta gratuita de matrículas na educação profissional pelos setores privados, pode ser, contraditoriamente, um atrativo à sociedade, pois passa a ser visto como compensação à baixa qualidade do Ensino Médio público.

2.4 A relevância da Educação Integrada e Politécnica e as dificuldades de implantação do Ensino Médio Integrado

O termo *integrado* foi incorporado à legislação como uma das formas pela qual o Ensino Médio e a educação profissional podem se articular. Por isso, a possibilidade de o Ensino Médio ser integrado à educação profissional significava a probabilidade de as formações básica e a profissional acontecerem numa mesma instituição de ensino (CIAVATTA, 2014). Porém é preciso deixar claro que o conceito de formação integrada significa mais do que uma forma de articulação entre Ensino Médio e educação profissional.

A formação integrada busca recuperar, no atual contexto histórico e sob uma específica correlação de forças entre as classes, a concepção de Educação Politécnica, de educação omnilateral e de escola unitária, que esteve na disputa por uma nova LDB na década de 1980, que foi deixado de lado a partir da aprovação da Lei nº 9.394/1996. Embora o termo Educação Politécnica apareça no primeiro projeto da LDB, como também nos anos 2000, ocorreram diversas tentativas de implantação da formação integrada.

Estes acontecimentos se relacionam com “a luta pela superação do dualismo estrutural da sociedade e da educação brasileira, a divisão de classes sociais, a divisão entre formação para o trabalho manual ou para o trabalho intelectual, e em defesa da democracia e da escola pública” (CIAVATTA, 2014, p. 197).

Esse tipo de integração que mencionamos não exige, necessariamente, que o Ensino Médio seja oferecido na ‘forma’ integrada à educação profissional. Entretanto, na realidade brasileira, isso se apresenta como uma necessidade para a classe trabalhadora e como uma mediação para que o trabalho se incorpore à Educação Básica como princípio educativo e como contexto econômico, formando uma unidade com a ciência e a cultura. Assim consolidado, diferente do que dizem alguns de seus críticos, o Ensino Médio Integrado diverge do que determinava a Lei nº 5.692/1991, ora revogada, que instituiu a profissionalização compulsória no ensino de 2º Grau. Neste sentido,

não se trata somente de integrar um a outro na forma, mas sim de se constituir o Ensino Médio como num processo formativo que integre as dimensões estruturantes da vida, trabalho, ciência e cultura, abra novas perspectivas de vida para os jovens e concorra para a superação das desigualdades entre as classes sociais (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 306).

Desta forma, podemos afirmar que o termo *integrado* remete-se tanto à forma de oferta do Ensino Médio articulado com a educação profissional quanto a um tipo de formação que seja integrada, plena, que possibilite ao educando a compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso. Ramos (2008) apresenta dois pilares de Educação Integrada, uma que não seja dual e sim integrada, garantindo a todos o acesso ao conhecimento, e outra que é a Educação Politécnica, que permite o acesso às dimensões fundamentais da vida, isto é, à cultura, à ciência e ao trabalho, por meio de uma Educação Básica e profissional.

O trabalho compreendido como realização humana inerente ao ser (sentido ontológico) e como prática econômica (sentido histórico associado ao respectivo modo de produção); a ciência compreendida como os conhecimentos produzidos pela humanidade que possibilita o contraditório avanço produtivo; e a cultura, que corresponde aos valores éticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade (RAMOS, 2008, p. 3).

Ramos (2008) analisa o conceito de integração em três sentidos, que se complementam: como concepção de formação humana; como forma de relacionar Ensino Médio e educação profissional; e como relação entre parte e totalidade na proposta curricular. Em outras palavras: formação omnilateral; indissociabilidade entre educação profissional e Educação Básica; integração entre conhecimentos gerais e específicos.

Desta forma, o primeiro sentido diz respeito ao caráter filosófico da integração, ou seja, expressa uma concepção de formação humana com base na incorporação de

todas as dimensões da vida no processo formativo. Não importa aqui a forma ou a formação geral ou profissional, ou se é para Educação Básica ou superior. Ela também possibilita a formação omnilateral dos sujeitos, pois implica a integração das dimensões fundamentais da vida que estruturam a prática social.

Como vimos anteriormente, a Educação Politécnica originou-se nos institutos federais e, com isso, “insistimos com a concepção e a prática do Ensino Médio Integrado, tidos como coerentes, filosófica e politicamente, com as necessidades e os direitos da classe trabalhadora” (RAMOS, 2017, p. 34), pois entendemos que os conhecimentos não são abstrações históricas ou neutras, mas sim “a conceituação do real oriunda do movimento de investigação de seus fenômenos” (RAMOS, 2017, p. 35).

Assim, a concepção de Ensino Médio Integrado compreenderia o ser humano como produto das relações histórico-sociais, isto é, a própria realidade. A formação humana é o processo de reprodução dessa realidade em cada ser, de modo que ele possa apreendê-la, criticá-la e transformá-la (RAMOS, 2017).

Para isso, o projeto político pedagógico da escola deve integrar as dimensões fundamentais da práxis social, de trabalho, ciência e cultura na formação dos estudantes. A práxis econômica histórica implica a produção social necessária à existência humana. A profissionalização, sob essa perspectiva, se opõe assim à simples formação para o mercado de trabalho, uma vez que incorpora valores ético-políticos ao conteúdo histórico-científico, os quais caracterizam a práxis humana (RAMOS, 2017). E, ainda, a integração de conhecimentos deve estar presente no currículo, ou seja, um *currículo integrado*, que deve ser pensado como uma relação entre partes e totalidade na produção do conhecimento, em todas as disciplinas e atividades escolares. Este termo poderia ser reservado

à inter-relação de diferentes campos do conhecimento com finalidades de pesquisa ou de solução de problemas, sem que as estruturas de cada área do conhecimento sejam necessariamente afetadas em consequência dessa colaboração. A integração, por sua vez, ressaltaria a unidade que deve existir entre as diferentes disciplinas e formas de conhecimento nas instituições escolares (RAMOS, 2008, p. 20).

O sentido político da integração visa à indissociabilidade da educação profissional básica, porque as pessoas não podem se formar técnica e profissionalmente sem aprender os fundamentos da produção em todas as dimensões. Por isso é inadmissível que eles sejam desvinculados da Educação Básica. É preciso que os conteúdos sejam apreendidos como um sistema de relações que expressam a totalidade

social. Os conhecimentos permitem sua compreensão, nas suas múltiplas dimensões, de forma que os conteúdos adquiram sentido científico e também social e histórico. Os conteúdos de formação geral possibilitam a compreensão da vida social independente da especificidade dos processos produtivos, como conteúdos de formação específica, e quando são desenvolvidos e apropriados com finalidades produtivas de caráter tecnológico, social e cultural podem se alterar de acordo com os processos produtivos.

No Ensino Integrado, contudo, acontece diferente, pois eles são organizados visando à correspondência ao pressuposto da totalidade do real como síntese de múltiplas determinações. O sentido pedagógico da integração propõe a “seleção integrada de conteúdos de ensino a partir da problematização dos processos produtivos em suas múltiplas dimensões: ambiental, social, cultural dentre outras” (RAMOS, 2017, p. 35).

Os conteúdos devem ser apreendidos como um sistema de relações com conhecimentos de campos distintos na perspectiva da interdisciplinaridade, produzindo assim uma proposta curricular integrada de modo que não fragmente as partes.

O Ensino Integrado também deve estar em consonância com a pedagogia histórico-crítica, uma vez que se espera que a proposta curricular tenha identidade e unidade teórico-metodológica, participação ativa dos sujeitos, construção coletiva do conhecimento, organização integrada e abordagem histórico-dialética de conteúdos incorporando trabalho, ciência e cultura (RAMOS, 2017).

Neste contexto, é preciso compreender o Ensino Médio Integrado à educação profissional como uma forma de relacionar processos educativos com finalidades próprias em um mesmo currículo, pois tal incorporação exige algo mais amplo. O primeiro sentido que atribuímos à integração expressa uma concepção de formação humana que preconiza a interligação de todas as dimensões da vida: o trabalho, a ciência e a cultura no processo formativo. Essa concepção pode orientar tanto a educação geral quanto a profissional, independentemente da forma como são ofertadas. De acordo com Gramsci, no caso da formação integrada,

a educação geral se torna parte inseparável da educação profissional em todos os campos em que se dá a preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos como a formação inicial, como o ensino técnico, tecnológico ou superior. Significa que buscamos focar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo e formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos (1981, p. 144).

O horizonte da formação, nessa perspectiva, é politécnica e omnilateral dos trabalhadores, que teria como propósito fundamental proporcionar-lhes a compreensão das relações sociais de produção, do processo histórico e contraditório de desenvolvimento das forças produtivas. Nas palavras de Ramos (2008), a Educação Politécnica deve “propiciar aos sujeitos o acesso aos conhecimentos e à cultura construídos pela humanidade, propiciar a realização de escolhas e a construção de caminhos para a produção da vida (RAMOS, 2008, p. 2)”.

O conhecimento da necessária formação para o exercício da vida produtiva se junta também ao princípio da escola unitária, posto que esta proporcionaria aos estudantes experiências de orientação profissional, possibilitando-lhes a passagem às escolas especializadas ou ao trabalho produtivo. Mas isto não define a escola básica como profissionalizante, ao contrário,

[...] a escola unitária ou de formação humanista (entendido este termo, “humanismo” em sentido amplo e não apenas em sentido tradicional) ou de cultura geral deveria propor a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los levado a certo grau de maturidade e capacidade, à criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa (GRAMSCI, 1991, p. 123).

Se a formação profissional no Ensino Médio é uma imposição da realidade para a classe trabalhadora, mudar as condições em que ela se constitui é também uma obrigação ética e política garantir que o Ensino Médio se desenvolva sobre uma base unitária para todos. A educação profissional, sob uma base unitária de formação geral, é uma condição necessária para que seja feita a travessia para a Educação Politécnica e omnilateral realizada pela escola unitária (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005).

A concepção de Educação Integrada, tendo o trabalho como princípio educativo, não é, necessariamente, profissionalizante. Esta finalidade se impõe na educação brasileira, especialmente no Ensino Médio, como uma questão de caráter econômico que tentam traçar uma carreira escolar onde a profissionalização seja posterior à Educação Básica.

Assim, uma política consistente de profissionalização no Ensino Médio, vinculada à concepção de integração entre trabalho, ciência e cultura, pode ser o caminho para a organização da educação brasileira com base no projeto de escola unitária, tendo o trabalho como princípio educativo. Foi nesses termos que Frigotto, Ciavatta e Ramos afirmam que a integração do Ensino Médio com o Ensino Técnico

é uma necessidade conjuntural — social e histórica — para que a se efetive para os filhos dos trabalhadores. A possibilidade de integrar

formação geral e formação técnica no Ensino Médio, visando a uma formação integral do ser humano é, por essas determinações concretas, condição necessária para a travessia em direção ao Ensino Médio politécnico e à superação da dualidade educacional pela superação da dualidade de classes que as notícias reproduzem não só o pensamento hegemônico do governo e dos empresários, como também o senso comum da sociedade, que enfatiza a importância da educação profissional para as necessidades do mercado e dos alunos (2005, p. 45).

A importância da integração da educação profissional ao Ensino Médio se dá mediante a suposição da vinculação do Ensino Médio ao mercado de trabalho e à obtenção imediata de uma profissão, isso tornaria mais atrativo aos jovens. Nossa análise não exclui a importância da profissionalização para os jovens nem a necessidade de se avançar o pensamento sobre o currículo do Ensino Médio que ultrapasse a marca conteudista e/ou tecnicista que o caracteriza. Para Gramsci (1981) defendia que não fosse exigida dos jovens a profissionalização precoce nesse momento educacional, mas que fosse remetida a uma etapa posterior, em que a maturidade intelectual permitisse que fizessem escolhas profissionais.

Por mais que transformem o Ensino Médio em profissionalizante, visando à preparação de jovens para um possível ingresso imediato no mercado de trabalho como alternativa ao prosseguimento de estudos no nível superior, a maioria dos alunos não consegue relacionar a permanência na escola com o futuro profissional. Por isso, para Gramsci, em sua escola unitária

a última fase deve ser concebida e organizada como a fase decisiva, na qual se tende a criar os valores fundamentais do ‘humanismo’, a autodisciplina intelectual e a autonomia moral necessárias a uma posterior especialização, seja ela de caráter científico (estudos universitários), seja de caráter imediatamente prático-produtivo (indústria, burocracia, comércio etc.) [...] (2000, p. 39).

No Programa Ensino Médio Inovador, instituído pela Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009, alguns princípios dessa concepção foram incorporados, especialmente a integração entre trabalho, ciência e cultura. No próprio texto que apresenta o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, e que a combinação virtuosa do ensino de ciências naturais, humanidades (inclusive filosofia e sociologia) e educação profissional e tecnológica — o que deve contemplar o estudo das formas de organização da produção — pode repor, em novas bases, o debate sobre a politecnia no horizonte da

superação da oposição entre o propedêutico e o profissionalizante (BRASIL, 2007, p. 33).

É na política oficial e no senso comum de seus dirigentes que se manifesta a concepção de educação influenciada pela classe dominante, em que a classe dominada passa a ser reelaborada pelas classes dominantes para fins da manutenção de seu poder. Isso serviria mais para desorganizar a classe trabalhadora do que para potencializar contradições na direção de seus interesses de sociedade (POULANTZAS, 1980).

Desta forma, o governo não incorporou como sua a concepção de Ensino Médio Integrado na perspectiva da formação omnilateral e politécnica. Ao contrário, predomina, ainda, de um lado, a visão sobre o Ensino Médio profissionalizante como compensatório e, de outro, a defesa de um Ensino Médio propedêutico, deixando de lado um Ensino Médio na perspectiva da formação omnilateral, que possibilitaria a superação da histórica vinculação com o mercado de trabalho e permitiria tornar os sujeitos centros das finalidades da Educação Básica (RAMOS, 2008). Sabemos que a história do Ensino Médio mostrou que ele sempre esteve voltado para o mercado de trabalho de duas formas:

De forma imediata, considerando que seus concluintes procurariam um emprego logo após a conclusão do Ensino Médio. Mas essa vinculação ocorria também de forma mediata, em situações em que os estudantes podiam visar primeiramente a conclusão do ensino superior para só então buscar a inserção no mercado de trabalho. Neste último caso, a finalidade imediata do Ensino Médio era o vestibular (RAMOS, 2008, p. 5).

Neste sentido, observamos que em nenhuma dessas perspectivas o projeto de Ensino Médio esteve centrado no desenvolvimento do estudante como sujeito de necessidades, de desejos e de potencialidades. Apesar de o art. 22 da LDB colocar o aperfeiçoamento da pessoa humana como uma das finalidades da Educação Básica, para que isso que seja cumprido seria necessário retirar o mercado de trabalho como centro do projeto educacional do Ensino Médio e colocar os sujeitos. Não falamos de sujeitos abstratos e isolados, mas de “sujeitos singulares cujo projeto de vida se constrói pelas múltiplas relações sociais, na perspectiva da emancipação humana, que só pode ocorrer à medida que os projetos individuais entram em coerência com um projeto social coletivamente construído” (RAMOS, 2008, p. 5). Para isto,

precisamos primeiramente pensar o trabalho como princípio educativo no Ensino Médio, antes de considerá-lo como prática estritamente produtiva pela qual se busca garantir materialmente a existência

cotidiana no sistema capitalista; e, ainda, conceber um projeto unitário de Ensino Médio, visando à emancipação humana por meio da transformação social (RAMOS, 2008, p. 6).

De acordo com Frigotto (1989), assumir o trabalho como princípio educativo na perspectiva do trabalhador,

implica superar a visão utilitarista, reducionista de trabalho. Implica inverter a relação situando o homem e todos os homens como sujeito do seu devir. Esse é um processo coletivo, organizado, de busca prática de transformação das relações sociais desumanizadoras e, portanto, deseducativas. A consciência crítica é o primeiro elemento deste processo que permite perceber que é dentro destas velhas e adversas relações sociais que podemos construir outras relações, onde o trabalho se torne manifestação de vida e, portanto, educativo (FRIGOTTO, 1989, p. 8 *apud* RAMOS, 2008, p. 7).

Nos arts. 35 e 36 da LDB, o trabalho é tomado como princípio educativo da Educação Básica, no sentido de que o ensino deve expressar a relação entre a produção do conhecimento e o avanço das forças produtivas. Assim,

no Ensino Fundamental o trabalho deve aparecer de forma implícita, isto é, em função da incorporação de exigências mais genéricas da vida em sociedade, enquanto no Ensino Médio os mecanismos que caracterizam o processo de trabalho devam ser explicitados. [...] Ter o trabalho como princípio educativo na Educação Básica, portanto, impede que crianças, adolescentes e jovens naturalizem a condição de exploração em que vivemos e que não se formem (RAMOS, 2008, p. 8).

O trabalho como princípio educativo no Ensino Médio permite a compreensão do processo histórico da produção científica e tecnológica, assim como dos conhecimentos desenvolvidos e apropriados socialmente. Exige também condições específicas para o processo educativo e a participação direta dos membros da sociedade no trabalho produtivo. É importante sinalizar, ainda, que esta formação que possibilita o exercício produtivo não significa uma formação profissionalizante, pois esta exige, acima de tudo, a compreensão dos fundamentos da vida produtiva em geral (RAMOS, 2008). Nesta perspectiva,

o trabalho, nos sentidos ontológico e histórico, é princípio e organiza a base unitária do Ensino Médio por ser condição para se superar um ensino enciclopédico que não permite aos estudantes estabelecer relações concretas entre a ciência que aprende e a realidade em que vive. É princípio educativo, ainda, porque leva os estudantes a compreenderem que todos nós somos seres de trabalho, de conhecimento e de cultura e que o exercício pleno dessas potencialidades exige superar a exploração de uns pelos outros (RAMOS, 2008, p. 9).

As dificuldades de implantação do Ensino Médio Integrado se manifestam, inicialmente, como sendo de ordem operacional e conceitual. Porém essas dificuldades são, na verdade, expressão dos limites estruturais marcados pela dualidade de classes, que se aprofundam com a formação de um senso comum pressionado pelas necessidades materiais imediatas e pela descrença na eficiência dos setores públicos, salvo as escolas da rede federal (Cefet, institutos federais, colégios universitários).

A universalização da Educação Básica para toda a população ainda não se concretizou na prática, prevalecendo, portanto, a separação entre a educação geral, destinada à preparação para os estudos superiores, e a preparação imediata para o mercado de trabalho, funcional às exigências produtivas. Na atualidade, a carência de perspectivas de trabalho e renda para os jovens, principalmente das classes populares, torna a educação profissional uma necessidade à formação integrada. Isso evidencia as dificuldades, mas não a impossibilidade de sua implantação, desde que apoiada por um projeto firme e coerente para sua realização. Isso supõe

a superação da mentalidade conservadora dos padrões pedagógicos vigentes, assim como de posições políticas adversas ao discurso da formação integrada e da educação emancipatória que tenha base na crítica à sociedade de mercado; gestão e participação democrática nas instituições educacionais; estudo e qualificação conceitual e prática dos professores; envolvimento do quadro docente permanente e transformação dos vínculos precários de trabalho para proporcionar a todos os professores condições materiais (instalações, laboratórios etc.) e condições dignas de trabalho, salariais, de carreira e compromisso com as instituições (CIAVATTA; RAMOS, 2011, p. 36).

Trata-se de estruturar o Ensino Médio sobre a base da politecnia, organizando oficinas e processo de trabalho real, porque a politecnia supõe a articulação entre trabalho manual e intelectual. Portanto, deve ser ordenado de modo que se possibilite a assimilação não apenas teórica, mas também prática do conhecimento científico que está na base da sociedade. Assim, o aluno, além de compreender os princípios científicos que assimilou de maneira teórica, terá capacidade de aplicar o conhecimento de que dispõe na prática.

Nesta perspectiva, o Ensino Médio deve envolver os recursos e oficinas nas quais os alunos possam manipular os processos básicos da produção, mas não se trata de reproduzir o processo de produção e sim proporcionar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção e não mero adestramento de técnicas produtivas (SAVIANI, 2007a). À educação superior cabe a

tarefa de organizar a cultura superior como forma de possibilitar que os alunos participem plenamente da vida cultural, independente do tipo de atividade que escolherem (SAVIANI, 2007a).

Os profissionais do Ensino Politécnico devem sempre ter uma visão sintética, que permita o entendimento de como as partes se articulam e se conectam para construir uma totalidade orgânica. A contradição do capital aqui consiste em exigir uma capacitação geral, uma rapidez de raciocínio, grande potência de incorporação das informações, adaptação mais ágil, entre outras. No entanto, o cumprimento dessas exigências esbarra nos limites impostos pelas relações de produção, pois os meios de produção são privativos, então como pode o trabalhador ter acesso, se tem somente sua força de trabalho? Para organizar o Ensino Médio de forma integrada (trabalho, ciência e cultura), entendendo a necessidade de que ele tenha uma base unitária,

nossa proposta é de que, respeitadas as normas do sistema de ensino, as instituições pudessem acrescentar ao mínimo exigido para o Ensino Médio, uma carga horária destinada à formação específica para o exercício de profissões técnicas, ou para a iniciação científica, ou para a ampliação da formação cultural. Isto possibilitaria o desenvolvimento de atividades relacionadas ao trabalho, à ciência e à cultura, visando a atender às necessidades e características sociais, culturais, econômicas e intelectuais dos estudantes (RAMOS, 2008, p. 10).

Essa nova realidade implicaria uma nova qualidade de educação universalizada para toda a população. De modo específico, “busca-se contribuir para um futuro em que a superação da dualidade de classes sociais traga um padrão digno de vida e de conhecimento não apenas para as elites, mas também para os trabalhadores, os verdadeiros produtores da riqueza social, e seus filhos” (CIAVATTA, 2014, p. 202).

O Ensino Integrado, portanto, é um ensino possível e necessário aos filhos dos trabalhadores que precisam ter uma profissão ainda durante a Educação Básica, tendo como fundamento, porém, a integração entre trabalho, ciência e cultura. Percebemos que esse tipo de ensino, de modo geral, acirra as contradições e potencializa mudanças. No intuito de se assemelhar aos países que universalizam a Educação Básica até o Ensino Médio para toda a população, é urgente que se supere essa realidade da sociedade brasileira, de grande pobreza e carência de investimentos significativos nas políticas sociais (CIAVATTA, 2014).

3 O DESMONTE DA EDUCAÇÃO PÚBLICA NO BRASIL: o projeto dos empresários do neoliberalismo

Neste capítulo iremos expor como o Estado neoliberal vem se constituindo historicamente, e como este influencia diretamente na educação brasileira. Apontaremos assim suas ações para a educação nacional e como contribuem para o desmonte da educação pública.

3.1 Constituição do Estado neoliberal

Para começar a discussão sobre este tema, é necessário compreender que o Estado capitalista assume um papel

organizacional particular em relação às classes dominantes e um papel de regulação face ao conjunto da formação social: seu discurso é um discurso da ação. Um discurso da estratégia e da tática, imbricadas certamente à ideologia dominante, mas alimentada igualmente de uma ciência-saber açambarcada pelo Estado (os conhecimentos econômicos, políticos, históricos) (POULANTZAS, 1980, p.65).

Acrescento, também, que o Estado não é somente o resultado da divisão entre o trabalho intelectual e o manual ancorado nas relações de produção, mas atua no interior da sociedade por intermédio de aparelhos especiais que interferem na “qualificação-formação da força de trabalho (escola, família, redes diversas de formação profissional) e pelo conjunto de seus aparelhos (partidos políticos burgueses e pequeno-burgueses, sistema parlamentar, aparelhos culturais, imprensa, mídias)” (POULANTZAS, 1980, p. 68).

O modo de produção capitalista produz a divisão social do trabalho, a sociedade de classes e, com ela a individualização e os APH. Neste contexto, o capitalismo se aproveita deste papel do Estado e passa a recriar e transformar a realidade, revolucionando constantemente os valores e as práticas nas sociedades, por meio do aumento da exploração do trabalho humano. Segundo Gramsci, o Estado pode também,

(...) fixar-se dois grandes “planos” superestruturais: o que pode ser chamado de “sociedade civil” (isto é, o conjunto de organismos designados vulgarmente como “privados”) e o da “sociedade política ou Estado”, planos que correspondem, respectivamente, à função de hegemonia que o grupo dominante exerce em toda a sociedade e àquela de “domínio direto” ou de comando, que se expressa no Estado e no governo “jurídico”. Estas funções são precisamente organizativas e conectivas (GRAMSCI, 2000, v. 2, p. 20–21).

Nas décadas de 1960 e 70, havia a ideia de modernização e de planejamento territorial que influenciou projetos em toda a América Latina. O Brasil vivia acelerada urbanização e crescimento industrial neste período. A crise do capital, iniciada em 1970, gerou profundas modificações na estrutura produtiva, impactando o mundo do trabalho. A resposta a essa crise foi a reestruturação produtiva, política e da vida social, o que Harvey (2008) denominou de regime de acumulação flexível: “A acumulação flexível, como vou chamá-la, é marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo¹². Ela se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo” (HARVEY, 1992, p.140). Com essa flexibilização, também se iniciaram a retirada de direitos trabalhistas e a restrição de gastos públicos na esfera social.

Em 1970, o neoliberalismo penetrou, de fato, no senso comum, passando a ser visto como “natural” e necessário para controlar e regular a ordem social (HARVEY, 2008), surgindo da necessidade de criar um clima favorável de negócios para beneficiar as instituições e o sistema financeiro. Houve, então, uma reorganização do sistema político e ideológico de dominação, assim como alterações no funcionamento do Estado.

Os articuladores desse projeto neoliberal começavam a considerar o Estado como um inimigo aos negócios e aos sistemas do mercado capitalista. Precisavam de uma estratégia para sua sustentação, construir uma cultura populista neoliberal fundada no mercado e na liberdade de escolhido consumidor. Segundo Harvey, “a evolução um tanto caótica e o desenvolvimento geográfico desigual de instituições, poderes e funções nos últimos trinta anos sugerem que o Estado neoliberal pode ser uma forma política instável e contraditória” (2008, p. 75).

O poder dos grandes grupos econômicos emerge com força hegemônica na reestruturação do território nacional. Percebe-se que “as últimas duas décadas do século XX e os anos mais recentes, anos de desregulação financeira e de revolução na telemática que expandiram a mobilidade geográfica do capital em escalas e intensidades jamais vistas” (LENCIONI, 2008, p. 46). Essa nova realidade conduziu a globalização, alterando as atividades produtivas, as relações entre lugares, a vida cotidiana e o Estado.

¹²O nome fordismo é associado a Henry Ford, que no processo de revolução industrial ocorrida na primeira metade do século XX, conduziu a linha de montagem e técnicas de fabricação em série para produzir automóveis em menos tempo e com pouco custo, através da exploração intensa do trabalhador, com atividades repetitivas e massificadas (SILVA, 2016).

Agora os fluxos e as relações se dão independentemente, ou seja, o que era visto como internacional passa a ser global.

O objetivo da globalização é permitir ao poder econômico do capital se estender para além do alcance político. O capital global se beneficia do desenvolvimento desigual e da diferenciação entre as economias no mundo. Para ter alcance global, o capitalismo precisava dos Estados locais para manter suas condições básicas, o que podemos chamar de estado-nações, que é um sistema global de múltiplos estados (WOOD, 2006).

O conceito de estado-nação caracteriza-se como um produto histórico da revolução capitalista, se distingue do Estado entendido como o sistema jurídico é entendido como uma unidade política territorial que organiza o espaço e a população no sistema capitalista. Os estados-nação intervêm ativamente nos seus setores periféricos para que se integrem em um todo nacional, usando como instrumento o compartilhamento de um idioma e de uma cultura. Eles promovem essa integração cultural e política através da educação pública, transferindo para todos o conceito e a prática da produtividade, que é essencial para o desenvolvimento econômico (Bresser-Pereira, 2017).

Desde os anos 1980, o Capitalismo Global constitui o sistema econômico caracterizado pela abertura de todos os mercados nacionais e a violenta competição entre os Estados-nação. O processo de globalização é um fenômeno “multifacetado com dimensões econômicas, sociais, políticas, culturais, religiosas e jurídicas interligadas de modo complexo” (SANTOS, 2002, p. 26).

A globalização pode ser entendida considerando quatro dimensões, a primeira refere-se à economia capitalista mundial na qual tem a capacidade de influenciar os sistemas políticos em qualquer parte do mundo. Essa economia mundial capitalista transforma em mercadoria a força de trabalho e esse trabalho busca as melhores condições de se desenvolver.

Os Estados-Nação é a segunda dimensão da globalização, pois são os “atores principais dentro da ordem política global” (GIDDENS, 1991, p. 76), cuja soberania deve ser constantemente monitorada. Ligada a terceira dimensão, onde as ordens militares influenciam, modificam e transformam as realidades internas e do mundo como um todo.

A globalização permite também a redistribuição da população através do aumento das relações mundiais, através da união de localidades até então tidas como

distantes (GIDDENS, 1991). Como também intensifica as “relações sociais mundiais que unem localidades distantes de tal modo que os acontecimentos locais são condicionados por eventos que acontecem a muitas milhas de distância e vice versa” (GIDDENS, 1991, p. 69).

Por fim, a quarta dimensão diz respeito ao desenvolvimento industrial, marcado pela expansão da divisão global do trabalho. Neste sentido, percebe-se que existe uma nova dinâmica na economia internacional emergente, alterando o próprio sistema de acumulação de capital e com isso rearticulando os espaços urbanos e sua população, permitindo relações de trabalho mais flexíveis sem intervenção do estatal.

Wood (2006), no entanto, vai mais além e afirma que a globalização foi e é um modo de adiar a prestação de contas dos EUA e jogar o peso em outro lugar. Trata-se de usar o poder dos Estados Unidos, para lidar com os problemas inevitáveis do capitalismo e com as contradições de uma economia guiada pelo mercado, resultado não do sucesso do sistema capitalista, mas, sim, do seu fracasso.

O neoliberalismo que se consolidou nesta década abriu espaço para o livre mercado, a responsabilidade individual e as políticas de segurança ativas e punitivas (WACQUANT, 2007). Sustentou, também, a ideia de que a eliminação da pobreza pode ser mais bem garantida através dos livres mercados e do livre comércio; na verdade, o que ocorreu foi uma troca do bem estar social para o bem estar corporativo (HARVEY, 2008).

Ocorreram diversos acordos internacionais entre países para garantir o regime de direito e as liberdades de comércio, segundo as normas da Organização Mundial de Comércio, isso era fundamental para o avanço deste projeto. Esses pressupostos neoliberais de acesso à informação e igualdades de condições estão distantes de acontecer. Na realidade, vimos um desmantelamento de processos que resultou na concentração de riqueza e na restauração do poder da classe dominante, que ocorreu à custa dos trabalhadores.

Neste sentido, os neoliberais “têm de impor fortes limites à governança democrática, apoiando-se em vez disso em instituições não democráticas e que não prestam contas a ninguém (como o Banco Central norte americano e o FMI) para tomar as decisões essenciais” (HARVEY, 2008, p. 80). Com o objetivo de reverter a queda da taxa de lucro ocorrida entre os anos 60 e 70, frações da classe empresarial defendiam que essas taxas só subiriam se houvesse uma liberação financeira e comercial, com

profunda desregulamentação dos direitos sociais, educacionais, trabalhistas, previdenciários e de saúde (MELO *et al.*, 2015).

Com essa crise, condições foram impostas às economias que estavam em desenvolvimento para que se adaptassem às novas necessidades, o que ficou conhecido como Consenso de Washington. Com o apoio do FMI, buscavam tornar as economias mais vulneráveis às pressões do capital global. Em 1972, as teses Keynesianas deram base para a cartilha do Consenso de Washington, que, em outras palavras, se trata de um conjunto de medidas para ajustar as economias dos países endividados, as quais foram formuladas por economistas, de instituições financeiras de diversos países latino-americanos de perfil neoliberal, funcionários do Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e do governo norte-americano, reunidos com os objetivos de desregulamentação dos mercados, abertura comercial e financeira e a redução do papel do Estado.

Para promover o desenvolvimento econômico e social, os países deveriam agir com disciplina fiscal, reduzindo os gastos públicos, além de fazer uma reforma tributária, aumentar os juros do mercado, realizar investimento estrangeiro, eliminar as restrições para a privatização das empresas estatais e operar na desregulamentação e desburocratização, dentre outros aspectos (NOGUEIRA, 1994). Essas ideias tiveram uma grande difusão, e, para Frigotto (2013), trata-se de um “livro de receitas” que resultou no Neoliberalismo.

Nos anos 80, os organismos de planejamento regional perderam verbas, influência e poder. O aprofundamento da crise foi econômico, social e fiscal, nesses anos, ocorrendo uma redução dos investimentos em diversas áreas. Diante desta conjuntura, a neoliberalização abre possibilidade para que os países melhorem sua posição na competição internacional, porém não tolera fracassos financeiros. No ano de 1982, os Estados neoliberais centrais deram ao Fundo Monetário Internacional (FMI) e ao Banco Mundial autoridade para negociar suas dívidas, de forma a protegê-los da falência.

O ápice deste consenso ocorreu no Brasil ao longo dos anos de 1990, com a implantação da política de privatizações — empresas estatais dos ramos de energia, telecomunicações, mineração e outros foram transferidas para a iniciativa privada. Ao longo dos anos, essas políticas foram se instalando cada vez mais, como parte de um projeto imperialista neoliberal para os países de capitalismo dependente. Tais políticas apresentavam novas ideias e ações em busca de uma hegemonia dos seus princípios

para a conformação da sociedade, em especial, na educação. Caracterizado por novas ideias e práticas de obtenção do consenso, o neoliberalismo apoia-se no viés da democracia, cidadania, ética e participação, segundo os interesses privados do capital nacional e internacional.

Nesse período, diversos organismos internacionais entram em curso no Brasil, a fim de direcionar as políticas de reestruturação e as reformas estruturais para o desenvolvimento dos seus projetos. Objetivavam, também, a redução da intervenção do Estado, a desregulamentação da economia, abertura comercial e privatizações do mercado e do setor público. Assim, os Estados nacionais deveriam se subordinar a esse novo sistema, como garantia de reprodução ampliada do capital. O uso da tecnologia nos processos de produção, que pode dispensar trabalhadores e intensificar a exploração dos que trabalhavam, significa um golpe nos empregados e nas organizações sindicais e políticas que lutam por seus direitos.

As organizações da classe trabalhadora que criavam obstáculos para impedir a expansão econômica neoliberal precisaram ser combatidas e desarticuladas. Além disso, as forças políticas empresariais ainda precisavam difundir em toda a sociedade novas bases morais e intelectuais para afirmar o suposto novo padrão que se constituía. Eles buscavam a preservação da economia de mercado sem desprezar a ideia de justiça social (MELO *et al.*, 2015). Segundo Gramsci, esses intelectuais

são os “prepostos” do grupo dominante para o exercício das funções subalternas da hegemonia social e do governo político, isto é: 1) do consenso “espontâneo” dado pelas grandes massas da população à orientação impressa pelo grupo fundamental dominante à vida social, consenso que nasce “historicamente” do prestígio (e, portanto, da confiança) obtido pelo grupo dominante por causa de sua posição e de sua função no mundo da produção; 2) o aparelho de coerção estatal que assegura “legalmente” a disciplina dos grupos que não “consentem”, nem ativa nem passivamente, mas que é constituído para toda a sociedade na previsão dos momentos de crise no comando e na direção, nos quais desaparece o consenso espontâneo (GRAMSCI, 2000, v. 2, p. 21).

É relevante destacar as ações do Instituto Liberal (IL), criado em 1983, caracterizado por uma rede de aparelhos privados de hegemonia, que esteve integrado a uma rede internacional estadunidense latino-americana empenhada na difusão do pensamento neoliberal pelo mundo. Esse foi um importante instrumento para a conquista da hegemonia neoliberal, pois utilizou novas estratégias de obtenção do consenso e aumentou a consciência política da classe dominante.

Fundamentado sobre preceitos morais, políticos e econômicos da doutrina neoliberal, esse organismo exerceu um papel educativo sobre setores da sociedade, formulando e difundindo referências para um novo projeto de desenvolvimento e de sociabilidade para o país (MARTINS, 2005, p. 135).

O Conselho Nacional das Indústrias (CNI) também teve uma grande influência na divulgação da doutrina neoliberal, em 1988, ao definir as bases para o reordenamento das políticas industrial, educacional, científica e tecnológica no Brasil, no sentido de promoção da competitividade industrial e da integração do país na economia internacional (MARTINS, 2005). Os empresários responsáveis por difundir esta nova fase do capitalismo foram se ampliando na sociedade civil de uma forma diversificada, por meio de redes de organismos de obtenção do consenso direta e/ou indireta, como a mídia, por exemplo. Eles estavam comprometidos com diferentes projetos societários e, também, atraindo outros sujeitos políticos e coletivos.

Por volta de 1994, 18 países, como o México e o Brasil, aceitaram acordos que previam o perdão de 60 bilhões de dólares de suas dívidas, porém esse perdão teve um preço, que foi aceitar as reformas institucionais neoliberais (HARVEY, 2008). Esperava-se, assim, que o Estado neoliberal se tornasse competitivo na política global. Em 1995, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) produziu um relatório que orientava as reformas educacionais propostas

Com os seguintes elementos (Torres, 1996): a) Prioridade depositada sobre a educação básica. b) Melhoria da qualidade (e da eficácia) da educação como eixo da reforma educativa. A qualidade localiza-se nos resultados e esses se verificam no rendimento escolar. (...) c) Prioridade sobre os aspectos financeiros e administrativos da reforma educativa, dentre os quais assume grande importância a descentralização. d) Descentralização e instituições escolares autônomas e responsáveis por seus resultados (BID apud ALTMANN, 2002, p. 80).

Os governos também tinham que,

Manter centralizadas apenas quatro funções: (1) fixar padrões; (2) facilitar os insumos que influenciam o rendimento escolar; (3) adotar estratégias flexíveis para a aquisição e uso de tais insumos; e (4) monitorar o desempenho escolar. e) Convocação para uma maior participação dos pais e da comunidade nos assuntos escolares. f) Impulso para o setor privado e organismos não governamentais como agentes ativos no terreno educativo, tanto nas decisões como na implementação. g) Mobilização e alocação eficaz de recursos adicionais para a educação como temas principais do diálogo e da negociação com os governos. h) Um enfoque setorial. i) Definição de

políticas e estratégias baseadas na análise econômica (Bid apud ALTMANN, 2002, p. 80).

Esse novo bloco de forças tem, na sociedade civil, um importante meio de legitimação do novo projeto social burguês de desenvolvimento e de sociabilidade. Desta forma, logo ganharam espaço na classe trabalhadora, influenciando suas ideias e práticas, constituindo-se em sujeitos políticos coletivos, passando a disputar a hegemonia política, cultural, intelectual e moral da sociedade brasileira na aparelhagem estatal e na sociedade civil. Segundo Neves (2005), ocorreram neste período

várias tentativas da classe trabalhadora, de se tornar protagonista da sua história, tentativas inviabilizadas pelas estratégias burguesas de repressão ostensiva. No final desse período a burguesia edificou na sociedade civil uma rede grande de aparelhos privados de hegemonia (partidos, sindicatos, movimentos sociais etc.) com o objetivo de difundir e consolidar uma proposta contra hegemônica de sociabilidade para a sociedade brasileira (NEVES, 2005, p.88).

Nesta conjuntura, o aparelho estatal era visto como “mal” e a sociedade civil como “bem”, pois esta era caracterizada como um espaço de luta de classes, de transformação e de conservação. Entretanto, esse sentido se manifesta de outra forma, desde a segunda metade dos anos 1990, porque a sociedade civil passou, também, a contribuir para consolidar a hegemonia dos grupos dominantes (NEVES, 2005).

Ocorreram, então, diversas transformações nas políticas públicas sociais e governamentais, que retiraram a responsabilidade do Estado, fazendo o compartilhamento com a sociedade civil, de modo a abrir espaço para a iniciativa privada interferir nas decisões e condução dessas políticas. Esses grupos, por sua vez, atuaram para que o pensamento neoliberal fosse hegemônico no país, o que levou a um processo de mercantilização de diversos setores e instituições públicas, que ganharam cada vez mais novos espaços, principalmente no que diz respeito às novas leis educacionais.

Esta reforma do aparelho do Estado já ocorria desde o governo Fernando Henrique Cardoso. Houve uma reestruturação da administração estatal, além da implementação de ações para o enxugamento do Estado e redefinição de suas funções. As políticas econômicas desse governo estiveram voltadas à expansão e ao fortalecimento do sistema financeiro, por meio da desregulamentação dos mercados e da liberação dos fluxos de capitais. Caracterizado como um grande processo de fusão em todos os setores da economia brasileira, esse processo permitiu o crescimento e

fortalecimento de grandes corporações internacionais e, também, a concentração e o controle do sistema financeiro nas mãos de poucos grupos econômicos.

Nesse contexto, o estado neoliberal é contrário a qualquer forma de solidariedade social que possa influenciar na acumulação de capital. O controle do trabalho, sua exploração e flexibilização passam a ser marca dos mercados. Os resultados disso tudo foram baixos salários, crescente insegurança no emprego, perdas de benefícios etc.

Diante disso, a realidade nos mostra “uma crescente consolidação de poder oligopolista, monopolista e transnacional nas mãos de poucas corporações multifuncionais centralizadas (...)” (HARVEY, 2008, p. 90). Essas transformações no mundo do trabalho — marcado por sua flexibilização, pela intensificação da carga horária do empregado, pela individualização dos contratos de emprego, pela descontinuidade e dispersão dos trajetos profissionais e pela erosão do trabalho assalariado — provocam uma ameaçadora insegurança social.

“Esta corrente mistura o medo do futuro, o horror ao declínio e a degradações sociais, e a angústia de não ser capaz de transmitir seu estatuto a seus filhos numa competição intensa e incerta (...)” (WACQUANT, 2007, p. 30). É essa insegurança social e mental, difusa e multiforme que atinge as famílias das classes populares, desprovidas de capital cultural necessário.

O capital não necessita de todos os trabalhadores diretamente, portanto não há lugar para estabilidade do trabalhador. Existe lugar apenas para os mais competentes, para aqueles que desenvolveram ao longo da sua vida qualidades técnicas e psicossociais que interessam ao mercado, cada indivíduo então tem que negociar seu lugar e se moldar a flexibilidade que o mercado necessita, pelo tempo que necessita (FRIGOTTO, 2013, p. 9).

Podemos afirmar, então, que “o Estado se desincumbe da economia e se desfaz de sua missão de proteção social, seu ‘poder infra-estrutural’, isto é, da sua capacidade de penetrar nas populações sob a égide de reger seus comportamentos” (WACQUANT, 2007, p. 61). O Estado neoliberal tornou-se hegemônico e, aos poucos, passou a diminuir os recursos para o bem estar da população, como o investimento em saúde, educação etc., o que torna a sociedade cada vez mais empobrecida.

3.2 O plano neoliberal para a educação brasileira

Ao longo dos anos, as políticas públicas do Brasil passam a responder as dinâmicas de modernização e de desenvolvimento econômico. A partir dos anos de 1990 o investimento do Estado na educação era considerado um pré-requisito crucial para obter vantagens competitivas no comércio. Nesse contexto, a educação assumia um papel fundamental na construção de um projeto de sociedade que se pretende coesa e igualitária.

A educação oferecida passou a ser pautada pelos projetos neoliberais, o que contribuiu para o fortalecimento e a hegemonia do pensamento deste grupo e para a conformação da sociedade, ela se torna mais intensamente alvo de disputa. O ensino começa a estar voltado para o mercado de trabalho, baseado no aligeiramento dos conteúdos, calcado nos valores econômicos, capitalistas e individualistas. É a partir das implementações das políticas neoliberais no país que a Educação se torna, de fato, mercadoria, ao mesmo tempo em que ocorre o processo de privatização por dentro das escolas públicas.

O modelo vigente de educação neoliberal sofreu grande influência dos empresários. Começou a se desenvolver a partir da Ditadura Empresarial Militar¹³, no qual as políticas de caráter tecnocrático passaram a responder as mudanças de modernização e de desenvolvimento econômico, voltando a educação para os interesses do mercado.

Os políticos desse período iniciaram a divulgação de um discurso de exaltação e valorização do trabalho e da educação, vistos como uma via direta para atingir o desenvolvimento de uma nação rica e forte, um instrumento utilizado para atender a real finalidade de obtenção de consenso, numa estratégia de luta pela hegemonia. Neste período, o IPES (Instituto de Estudos Políticos e Sociais)¹⁴ realizou um simpósio sobre a reforma da Educação, cujos interesses estavam voltados a assegurar o aumento da produtividade e da renda. Os empresários ligados ao IPES operavam em articulação

¹³ De acordo com Campos (2016,p. 4), “o uso do conceito empresarial-militar, para caracterizar a ditadura, se explica pelo seu potencial de elucidar os principais sujeitos articuladores do golpe de 1964 e que viriam a compor o Estado e a política subsequente; quais sejam, os empresários e os militares. O conceito, usado inclusive por Dreifuss (1981), de ditadura civil-militar não foi referenciado por dar margem a algumas imprecisões quanto à caracterização de civil — termo demasiado genérico (MELO, 2014)”.

¹⁴ O IPES foi criado em 1961 por um grupo de empresários do Rio de Janeiro e São Paulo, articulados com empresários multinacionais. Desenvolvia ações ideológicas, sociais e políticas utilizando-se dos meios de comunicação de massa. Para maiores detalhes, ver Campos (2016).

com seus parceiros americanos, contavam com a sua colaboração no planejamento e na execução orçamentária da Educação.

Analisando os estudos de Horta (2001), percebemos o caráter contraditório das reformas educacionais promovidas na Ditadura Empresarial Militar, que foi “autoritário e centralizador, sob o ponto de vista político; liberal privatizante, sob o ponto de vista econômico” (Ibidem, p. 203). Embora o debate em torno da Educação pública e gratuita viesse ocorrendo em várias instâncias da sociedade desde os anos de 1950, como enfatiza Fávero (2001).

Em seguida, celebraram acordos, com os Estados Unidos da América, de financiamento e cooperação técnica para a reforma da Educação brasileira com a intermediação da USAID (Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional). Assinados em 1965, esses acordos ficaram conhecidos como Acordos MEC-USAID: “configurou-se a partir daí uma concepção produtivista da educação” (SAVIANI, 2008, p. 297). A política educacional foi utilizada para assegurar a dominação necessária para o exercício da política subordinada e mantenedora do processo de acumulação de capital, tentando afastar os conflitos e tensões existentes que atrapalhavam a obtenção da hegemonia.

A influência dos militares na Educação preconizava um avanço nos meios existentes, com vistas a atenuar as pressões dos opositores ao militarismo, mascarando o início de uma futura privatização educacional no país. Houve, também, uma acumulação do capital, baseada na desigualdade social firmada por uma política social excludente das classes populares, fato que era assegurado pela violenta repressão política (SAVIANI, 2008).

As contradições no governo da Ditadura Empresarial Militar são estas: priorizaram, de um lado, a valorização e a necessidade de incentivos ao desenvolvimento educacional do país, de outro, destinaram poucas verbas para a área da Educação pública, estimulando setores privados vinculados à acumulação de capital, facilitando — e direcionando para — uma política de privatização e mercantilização da Educação. Fato que ganha força a partir da implantação de políticas neoliberais no Brasil. Cabe considerar, também, além do fortalecimento do setor privado no ensino, que o próprio setor público foi invadido pela mentalidade privatista que foi

traduzida no esforço em agilizar a burocracia aperfeiçoando os mecanismos administrativos das escolas; na insistência em adotar critérios de mercado na abertura dos cursos e em aproximar o processo formativo do processo produtivo; na adoção dos parâmetros

empresariais na gestão do ensino; na criação de “conselhos curadores”, com representantes das empresas, e na inclusão de empresários bem sucedidos como membros dos conselhos universitários [e conselhos de diretor nas escolas técnicas]; no empenho em racionalizar a administração do ensino, enxugando sua operação e reduzindo seus custos, de acordo com o modelo empresarial (SAVIANI, 2008, p. 301).

De acordo com essa análise, verificamos que, a partir da Ditadura Empresarial Militar, se intensificaram no país os processos de privatização e mercantilização da Educação. Neste contexto dos anos 60 e 70, frações da classe empresarial objetivavam reverter a queda da taxa de lucro que ocorrera neste período, como solução defendiam que essas taxas só subiriam se houvesse uma liberação financeira e comercial, com profunda desregulamentação dos direitos sociais, educacionais, trabalhistas, previdenciários e de saúde (Melo *et al.*, 2015).

Como exemplo disso, recordamos da Constituição de 1967 que sinalizou o apoio à iniciativa privada, além de excluir o princípio da vinculação orçamentária, relativizou o princípio de gratuidade do ensino, no artigo 168, §3º, inciso III da Carta de 1967: “Sempre que possível, o Poder Público substituirá o regime de gratuidade pelo de concessão de bolsas de estudo, exigido o posterior reembolso no caso de ensino de grau superior” (BRASIL, 1967 *apud* SAVIANI, 2008).

Isto permitiu a criação, expansão e fortalecimento das diversas redes privadas de ensino no país. Esse enunciado foi reforçado na Emenda de 1969: “o Poder Público substituirá, gradativamente, o regime de gratuidade no Ensino Médio e no superior pelo sistema de concessão de bolsas de estudos, mediante restituição, que a lei regulará” (BRASIL, 1967 *apud* SAVIANI, 2008).

O que em 1967 era previsto apenas como uma possibilidade e circunscrito ao Ensino Superior, em 1969 se converte numa determinação incondicionada, estendida também ao ensino de 2º grau (SAVIANI, 2008). Na verdade, podemos dizer que tudo se encaminhou como uma estratégia para a privatização do ensino, permitindo o crescimento acelerado das instituições particulares, logo, a expansão desse ensino. O governo, então, se aliou ao empresariado, concordando com a implantação do ensino pago por uma via diferente da prevista pelo projeto de reforma universitária.

Em 1968, o IPES organizou um fórum — “A educação que nos convém”¹⁵. Nele, os empresários decidiram atuar como um grupo de pressão junto ao Estado. Este,

¹⁵ Para maiores detalhes, ver Saviani (2008, p. 297) e Campos (2016).

por sua vez, procurou atender aos interesses do grupo da seguinte forma: atuando concomitantemente no âmbito escolar, direcionando a educação para a tentativa de desenvolver a mão de obra qualificada necessária à indústria que se desenvolvia. Estas atuações ocorreram com o intuito de evitar a participação da sociedade civil, de modo que não houvesse mobilizações de outros setores, que não o militar dominante, para modificar a estrutura de ensino até então vigente.

Nesses parâmetros, a escola de ensino de 1º grau deveria capacitar os alunos para a atividade prática, enquanto a de 2º grau preparava técnicos de nível médio necessários ao desenvolvimento econômico e social do país. Isso tudo para contribuir com a modernização que ocorria com a entrada de multinacionais, reduzindo a busca pelo Ensino Superior (VIEIRA; FARIAS, 2011; SOUZA, 1981). De acordo com Saviani (2008), neste período as políticas educacionais estavam pautadas,

na função de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho atribuída ao primeiro grau de ensino; no papel do ensino médio de formar, mediante habilitações profissionais, a mão de obra técnica requerida pelo mercado de trabalho; na diversificação do ensino superior, introduzindo-se cursos de curta duração, voltados para o atendimento da demanda de profissionais qualificados; no destaque conferido à utilização dos meios de comunicação de massa e novas tecnologias e recursos pedagógicos; na valorização do planejamento como caminho para a racionalização dos investimentos e aumento de sua produtividade; na proposta de criação de um amplo programa de alfabetização centrado nas ações das comunidades locais. (SAVIANI, 2008, p. 296).

Essa concepção pedagógica também era articulada pelo IPES, que mais tarde passou a fazer parte das reformas educativas instituídas pela lei da reforma universitária, e pela lei que se refere ao ensino de 1º e 2º graus e pela criação do MOBREAL¹⁶.

Percebe-se, em geral, que a política educacional deste período, tem ênfase nos elementos da Teoria do Capital Humano - THC, que no âmbito educacional é voltada para a formação de recursos humanos e para o desenvolvimento econômico dentro dos parâmetros capitalistas. Essa noção de capital humano foi criada pela equipe de Theodoro Schultz, nos Estados Unidos, na década de 1950, por causa do medo da expansão do socialismo, a TCH é constituída por conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e níveis de saúde que potencializam a força de trabalho das diferentes nações.

¹⁶ Mobral significa Movimento Brasileiro de Alfabetização, foi criado em 1967, no contexto da Ditadura Empresarial Militar no qual objetivava erradicar o analfabetismo, ensinando jovens e adultos apenas a ler e a escrever, sem maior preocupação com sua formação.

Considera-se a instituição educacional como uma indústria, voltada para o processo produtivo, propugnando a educação como investimento.

As teses de Schultz foram divulgadas com o discurso de que aqueles países, famílias e indivíduos que investirem em educação acabariam tendo um retorno igual ou maior que outros investimentos produtivos. Trata-se de uma perspectiva integradora de Educação escolar do mundo, com planos, diretrizes e estratégias educacionais para os países de capitalismo dependente afirmando a ideia de ascensão e mobilidade social, sendo a escolaridade um caminho de sucesso garantido. Dessa forma, se diminuiria a desigualdade entre as nações, grupos sociais e indivíduos (FRIGOTTO, 2013). Foram elaborados pelos organismos internacionais, diversos materiais para a difusão dessa ideologia. Ainda para Frigotto (2010),

o conceito de capital humano, desenvolvido sob a herança da concepção burguesa de sociedade, que busca dar conta do investimento feito em educação para produzir capacidade de trabalho e explicar, de um lado, os ganhos de produtividade não devidos aos fatores capital físico e trabalho, e, de outro, os ganhos salariais resultantes das taxas de retorno do investimento feito em educação estabelece:

a) um nivelamento entre capital constante e capital variável (força de trabalho) na produção do valor, ou seja, coloca-se o trabalhador assalariado não apenas como ‘proprietário’ de força de trabalho, adquirida pelo capitalista, mas proprietário ele mesmo de um capital — quantidade de educação ou de capital humano; considera o salário recebido, não como preço desta força de trabalho, mas como uma remuneração do capital humano adiantado pelo trabalhador, mascarando, desta forma, as relações capitalistas de produção e exploração (FGV/Iesae, 1981, p. 52).

b) Uma redução da concepção de educação na medida em que, ao enfocá-las sob o prisma do ‘fator econômico’ e não da estrutura econômica-social, filosófica e ética. Como elemento de uma função de produção, o educacional entra sendo definido pelos critérios de mercado, cujo objetivo é averiguar qual a contribuição do ‘capital humano’, fruto do investimento realizado, para a produção econômica. Assim como na sociedade capitalista os produtos do trabalho humano são produzidos não em função de sua ‘utilidade’ mas em função da troca, o que interessa, do ponto de vista educativo, não é o que seja de interesse dos que se educam, mas do mercado. Neste contexto, o ato educativo, definido como uma prática eminentemente política e social, fica reduzido a uma tecnologia educacional (Ibidem, p. 79).

No Brasil, essa teoria passou a ser incorporada a partir dos anos 70, quando ocorreu uma crise do capital, devido à competição entre as potências capitalistas, que produziu uma superprodução e conseqüente queda de lucros, acarretando problemas de

desemprego, terceirização, vínculos precários, flexibilização e desregulamentação do trabalho. Havia promessas de empregos bem remunerados, tais quais vemos nos discursos de hoje, mas, na verdade, tudo faz parte de uma estratégia para moldar os sistemas educacionais de acordo com seus interesses de classe. Cabia ao Estado investir em educação para que ocorresse o crescimento econômico. Aos indivíduos, competia à responsabilidade pela sua formação, para que ingressassem no mercado de trabalho (FRIGOTTO, 1984).

A saída foi incorporar as novas gerações que não teriam emprego ao trabalho simples, no qual só formados na Educação primária ou apenas alfabetizados conseguiriam vaga em pequenas empresas, no trabalho informal etc. Cabe, aqui, considerar que a formação profissional também se iniciou a partir das ideologias desenvolvimentistas e do fetiche do mercado de trabalho. Essa teoria se caracteriza como uma relação cujo fundamento é a exploração e a expropriação pela classe detentora dos meios e instrumentos de produção e para os que necessitam vender sua força de trabalho para sobreviver, tanto física quanto intelectual.

A LDB de 1971, foi baseada na doutrina do capital humano durante os ciclos de reforma que ocorriam na Ditadura Empresarial Militar. Segundo Frigotto (2013), essa concepção orienta também para uma sociedade que ignora as relações desiguais de poder. Possui uma noção de ser humano reduzido a um indivíduo racional, que só depende das decisões próprias, independente de classe ou do grupo social a que pertence. Reduz as concepções de educação e conhecimento e o fato de elas estarem relacionadas ao desenvolvimento de todas as dimensões da vida humana e vinculadas às necessidades humanas; e as substituí pela esfera unidimensional das necessidades do mercado e do lucro.

Percebemos, de modo geral, que o período correspondente aos anos de 1930 a 1989 foi marcado por um momento de apropriação burguesa do Estado e por um processo de modernização capitalista. Foram desenvolvidas diversas estratégias para sua legitimação social, ampliando, de forma fragmentada, os direitos à cidadania e interferindo na organização autônoma dos trabalhadores. Neste contexto de capitalismo tardio¹⁷, também surgiram diversas reformas que se aprofundaram a partir do Consenso

¹⁷ O conceito de capitalismo tardio diz respeito aos dos longos períodos de colonização e escravidão que ocorreram no Brasil, o que fez com que a revolução burguesa ocorresse tardiamente no país. Tem como característica a expansão das grandes corporações multinacionais, da globalização dos mercados e intensificação dos fluxos internacionais do capital (FRIGOTTO, 2013).

de Washington, em 1989, cujas ideias para o ajuste das economias dos países endividados com a crise conduziu ao neoliberalismo.

É importante sinalizar, também, que nesse período ocorreram disputas político-ideológicas em torno da educação integrada e politécnica nos anos de 1980 e da formação profissional, separada ou integrada à formação geral, nos anos 90 e 2000.

Com o objetivo de criar um senso comum em relação à existência da nova ordem social global que se consolidava, vários intelectuais divulgavam a ideologia da sociedade do conhecimento, afirmando que os velhos paradigmas estavam superados e que era necessário fazer uma revisão das condutas individuais e coletivas. Essa nova ordem tem por trás a coordenação dos organismos internacionais, que influenciam a política, as questões sociais e a educação. Por meio dessa nova noção de colaboração social, as diferenças e desigualdades existentes entre as classes foram ocultadas.

Um fato importante neste momento foi a ocorrência da Conferência Mundial de Educação Para Todos, em 1990, em Jomtien, na Tailândia, sob a coordenação da UNESCO e do Banco Mundial. Este foi um dos espaços de construção do consenso em torno das reformas educacionais que viriam a ser executadas no final do século XX e início do XXI. Baseadas em uma educação que atendesse as necessidades básicas da educação, uma suposta qualidade no ensino e uma educação universal. Esta conferência abriu espaço para novas alianças e crescentes articulações, tomadas como necessárias em todos os níveis e órgãos de governo, bem como de organizações não governamentais, do setor privado e de comunidades (UNESCO, 1990).

A partir desta conferência e com a consolidação do neoliberalismo no Brasil, se intensificaram as ações para fazer voltar a Educação para o mercado, assim como a divulgação de diversas ideologias de educar para o consenso, a fim de alcançar a hegemonia do pensamento da classe detentora do poder, aos seus interesses e planos empresariais como também dos organismos internacionais. No Brasil, a implantação deste projeto de sociabilidade estendeu-se ao longo dos anos 1990, com a privatização das empresas estatais, um desmonte do Estado inspirado no modelo de bem-estar social, precarização das políticas públicas sociais e o aumento da privatização (NEVES, 2005).

Não podemos deixar de mencionar a atuação do Serviço Social da Indústria (SESI)¹⁸, nos anos 1990, reorganizando seus padrões de obtenção do consenso através

¹⁸ O Serviço Social da Indústria (SESI) tem como objetivo desenvolver uma educação voltada para o mercado de trabalho e aumentar a produtividade da indústria. Ele faz parte do sistema S, que é formado

de ações pedagógicas. O SESI agia para conformar um novo tipo de trabalhador que fosse capaz de responder positivamente as mudanças em processo no país, com o objetivo de elevar a capacidade intelectual e moral de frações da classe trabalhadora e, ao mesmo tempo, legitimar noções de cidadania e democracia.

Afim de uma rápida difusão do modelo neoliberal de educação, vários ideólogos propagaram essa reforma, como o Ministro da Educação Paulo Renato de Souza, no Governo do Fernando Henrique Cardoso, João Batista de Oliveira, Maria Helena Guimarães, Claudia Costin e Guiomar Namó de Mello. Sua formação era realizada em oficinas, institutos ou ONGs privadas e eles vendiam seus serviços, apostilas e métodos para sistemas privados e públicos de educação. Outros foram contratados para fazerem a gestão de Secretarias de Educação, como Cláudia Costin e Paulo Renato de Souza entre outros nomes, que eram responsáveis por implantar este ideário no Rio de Janeiro e em São Paulo (FRIGOTTO, 2013).

Esses ideólogos atuavam também por meio de diversas ONGs, institutos e fundações de caráter filantrópico ou por parcerias público-privado que divulgavam a necessidade de uma reforma educacional. Dentre elas podemos destacar a Organização Mundial das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura (UNESCO), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Banco Mundial (BM), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Fundo Monetário Internacional (FMI), Organização mundial do Comércio (OMC), Organização Internacional do Trabalho (OIT), temos também o Instituto Ayrton Senna criada 1994, o Instituto Brasil Voluntário, presidido por Milu Villela e tendo Luís Norberto Pascoal e Maria Lucia Meirelles Reis como vice-presidentes/diretores. A Fundação Lemann que atua com iniciativas para a educação pública em todo o Brasil. A fundação Itaú social criada no ano de 1993, que busca desenvolver programas para a melhoria da educação, dentre outros que atuaram na difusão da ordem neoliberal.

Em 1995, as forças empresariais foram politicamente acomodadas e uma nova unidade burguesa foi construída. A presença efetiva do capital estrangeiro marca a internacionalização da economia nacional em todos os setores de atividades (MARTINS, 2005). Diversas políticas educacionais foram promovidas pelo governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), que focalizou os gastos no ensino

por organizações e instituições referentes ao setor produtivo, como indústrias, comércio, agricultura, transporte e cooperativas. Essas instituições pertencem ao setor privado, no entanto, recebem subsídios do governo para oferecer algumas atividades gratuitamente.

fundamental e a separação do Ensino Médio e técnico, valorizando a educação profissional aligeirada e a restrição dos investimentos na educação superior, em um movimento claro de aproximação entre o setor empresarial e a universidade (PINTO, 2002).

Neste sentido, podemos inferir que esse modelo burguês de educação para o trabalho impregna o campo da Educação quando se trata do ensino para a classe trabalhadora, se apoia também nos três pilares da Organização das Nações Unidas para o Desenvolvimento Educacional, Científico e Cultural (UNESCO): saber fazer, saber ser e saber estar (UNESCO, 1990).

O Estado e o setor privado começaram a dar ênfase na educação primária pública engendrada na orientação internacional. O empenho dos empresários em interferir nesta etapa da Educação Básica se dá por ser uma etapa relevante, que, se cursada com qualidade, permite um bom desempenho nos estudos posteriores. Este interesse se baseia na concepção neoliberal de que, nessa etapa, os comportamentos e as aprendizagens são mais fáceis de serem apreendidos e os indivíduos, mais fáceis de serem moldados.

O Estado passou a ser coordenador de iniciativas privadas, ao invés de produtor de direitos, bens e serviços. A privatização tornou-se a principal política estatal e efetivou-se a não responsabilização direta e universal deste órgão.

A teoria do capital humano, já citada anteriormente, também possui fundamental importância para os empresários neste momento, pois eles consideram que é nesse nível de escolarização que a formação de novos comportamentos e de novos valores necessários ao trabalho apresenta melhores resultados. Logo, as recomendações para a ampliação do acesso ao ensino nas camadas populares foram priorizadas no nível mais elementar e a oferta para expansão em outros níveis foi dirigida para ocorrer de forma progressiva e seletiva, com a participação do setor privado (SAVIANI, 2008).

As reformas que vêm ocorrendo na educação buscam dar respostas a supostos problemas no campo educativo e se materializam em concepções educacionais que tem implicações diretas sobre a vida escolar. Os *pseudo-conceitos* do capital humano apareceram no ideário pedagógico em 1950, aqui, no Brasil, surgiram a partir da década de 1970 (FRIGOTTO, 2013), com o *slogan* de que a educação é a causa do desenvolvimento econômico, como mobilidade social. Estas noções escondem a verdadeira intenção dos empresários no poder que, ao final, acabam culpando as vítimas de um sistema social montado sobre a desigualdade e a exploração dos trabalhadores.

Agora, diante desse novo ideário educacional, esses conceitos ressurgem revestidos com novos termos, mas com os mesmos objetivos. A respeito disso, Frigotto afirma que “as noções de categorias e conceitos são instrumentos de linguagens que servem tanto para nos ajudar a entender como se produz realidade social e humana, quanto pode servir para mascarar o sentido real da realidade” (2013, p. 7). Assim, esses conceitos de sociedade do conhecimento, qualidade total, pedagogia das competências¹⁹, de empregabilidade e empreendedorismo vêm do ideário do capital humano.

Essas mudanças nos termos utilizados em determinado histórico ocorrem devido à natureza específica do modo de produção capitalista, na qual se entende que “a burguesia não pode existir sem revolucionar constantemente os instrumentos de produção, portanto, as relações sociais de produção e, por conseguinte todas as relações sociais” (MARX; ENGELS, 2008, p.13–14). Isto quer dizer que a todo o momento o capitalismo precisa se recriar, se reinventar para continuar existindo, para isso se utilizam de novas formas de linguagem, mas que na verdade querem dizer e consolidar as mesmas coisas.

Esses novos conceitos resultam da forma como os organismos internacionais e seus intelectuais representam a mudança nas relações de produção, no contexto do capitalismo tardio. Essa nova base se abre sem fronteiras ao mercado mundial, ao fluxo de capitais e a exploração da força de trabalho. “A forma de apropriação privada de conhecimento humano produzido socialmente se volta, sobretudo, contra os direitos do trabalho, dentro de relações sociais cada vez mais violentas e sobre exploração e expropriação do trabalhador” (FRIGOTTO, 2013, p. 8).

É dessas relações de produção e relações sociais desiguais que emergem os *pseudo-conceitos* do capital humano. Dessa forma, “os organismos internacionais guardiões da reprodução e seguridade do capital passam a educar intelectuais para difundir estas novas noções e estimularem as reformas educativas para ajustar os sistemas educacionais a nova (des) ordem mundial (FRIGOTTO, 2013, p.11)”.

Ainda segundo Frigotto (2013), todos esses termos se tratam de novos fetiches mercantis da ideologia do capital humano, explicitando um contexto de regressão das relações sociais e educacionais, reduzindo a sociedade e o ensino, subordinando-as ao mercado. Essas concepções apresentam também uma perspectiva desintegradora, que

¹⁹ Para mais detalhes consultar o livro *Pedagogia das Competências*, Ramos, 2001.

aprofunda o individualismo e a desproteção social, afastando o trabalhador de qualquer organização sindical, tornando-o único responsável pela sua vida e caminho. Mészáros (2005) denomina estes fatos de produção destrutiva, na qual ocorre uma destruição dos direitos básicos da vida.

Esses novos conceitos, na verdade, redefinem, rejuvenescem e objetivam ajustar toda a Educação Básica até a pós-graduação aos critérios mercantis. Os efeitos disso, Neves (2005) denominou Nova Pedagogia da Hegemonia²⁰ para educar para o consenso. Essa pedagogia é caracterizada como um conjunto de ações da burguesia brasileira, que delegam à aparelhagem estatal as atividades de organização do consenso, para implementar novas políticas nas relações de produção, por meio das redefinições da relação entre sociedade política e sociedade civil, objetivando estabilizar esse projeto neoliberal de sociabilidade.

Os empresários, diretamente ou junto ao Estado, também com o uso da coerção, passaram a utilizar abundantemente estratégias de obtenção do consenso, influenciando na formulação e execução do conjunto das políticas sociais, com especial ênfase na Educação. Sua maneira de aparecer e atuar nos diversos contextos e nos canais de comunicações constitui-se como a principal característica dos intelectuais da Nova Pedagogia da Hegemonia. A imprensa tem um importante papel nessa difusão, pois se empenha em promover novos assistentes dessa pedagogia e a divulga pelos intelectuais locais, para que estes possam promover as reformas educacionais.

Desta forma, pode-se dizer que nesse período vem sendo postas em prática reformas educacionais

que alteram as funções econômicas e políticos sociais da escola brasileira. Essas reformas têm por finalidade formar, no espaço nacional, intelectuais urbanos de novo tipo, ou seja, especialistas e dirigentes que, do ponto de vista técnico, possam aumentar a competitividade e produtividade do capital, nos marcos de um capitalismo periférico e, do ponto de vista ético político, possam criar e difundir uma nova cidadania política, baseada na colaboração de classes (...) (NEVES, 2005, p. 104).

Outas ações desta pedagogia pontuadas por Neves (2005), dirigem-se a três objetivos, primeiro, a formação de valores para a nova sociabilidade e aos incentivos de uma participação voltada para mobilização política pautada em soluções individuais.

²⁰ Chamada assim, pois, segundo os conceitos de Gramsci, toda hegemonia é pedagógica (NEVES, 2005.).

Segundo, a *repolitização*²¹ dos aparelhos privados de hegemonia da classe trabalhadora, rebaixando o nível de consciência política. Terceiro, o estímulo à criação de novos sujeitos políticos coletivos dedicados a defesa de interesses extra econômicos e a execução das políticas sociais governamentais.

3.3 O papel dos empresários na condução das políticas educacionais

No início do século XXI, o empresariado brasileiro e os intelectuais orgânicos do capital assumem papel decisivo no estabelecimento e na condução das políticas públicas, de modo a legitimar o capitalismo contemporâneo como o modo mais avançado e humanizado de produzir a existência humana. Estes sujeitos históricos, tomaram para si a responsabilidade de apresentar soluções para os problemas sociais gerados pelo capitalismo em sua fase neoliberal. Nessa perspectiva, a educação vem passando, mais recentemente, por um processo de *comodificação*²², privatização e mercantilização.

A escola tem tido um papel pedagógico fundamental, onde o novo cidadão deverá apresentar “uma nova capacitação técnica, o que irá implicar uma maior submissão da escola aos interesses e necessidades empresariais e uma nova capacidade dirigente, com vistas à ‘humanizar’ as relações de exploração e de denominação vigentes” (MELO,2004, *apud* NEVES, 2005,p.105).

Agora, o empresariado brasileiro, imbuído de responsabilidade social, expressa o encerramento da crise e das tensões hegemônicas e indica novas políticas. Essa intervenção social dos empresários é, na verdade, uma nova perspectiva da atuação educativa da classe burguesa, que busca a legitimação de sua condição de dirigente de toda a sociedade (MARTINS, 2005).

O Estado passa a não investir na educação pública, gratuita e de qualidade por causa das condicionalidades do campo econômico trazidas pelo empresariado, bem como pelos organismos internacionais. Retira-se assim, a responsabilidade do Estado sobre a educação pública, transferindo-a para o setor privado e entidade tidas como sem fins lucrativos.

²¹ De acordo com NEVES (2005), *repolitização* significa fazer uma nova política.

²² De acordo com Silveira; Bianchetti (2016, p. 94), *comodificação* “é o processo no qual os direitos sociais e subjetivos, a exemplo da educação, são transformados em mercadoria, comparado ao que ocorre no mercado de bens e produtos (commodities)”.

Percebemos, neste contexto, a presença das ONGs, fundações e associações civis sem fins lucrativos, que, em sua maioria, se constituem aparelhos privados de hegemonia, reproduzindo a concepção burguesa mundial no espaço nacional. Essas associações civis privadas são importantes veículos de *repolitização*, devido ao financiamento externo de suas atividades (NEVES, 2005).

No governo Lula da Silva (2003–2010), este projeto de sociabilidade teve continuidade, em nome do que os intelectuais neoliberais denominam governabilidade ou governança. Marcado por uma forte mobilização²³ social, a democratização da democracia voltou-se para os “excluídos sociais e culturais”, foram implantados os Programas Fome Zero, Bolsa Família, os restaurantes populares, entre outros, que serviram para afirmar o seu espaço e viabilizar a aceitação do seu governo. Os programas educacionais também passaram a ser prioridade nesse governo, como o Brasil Alfabetizado, Alfabetizar para Incluir, a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) e a reforma do Ensino Superior. A formação da cidadania foi o elemento propulsor destas reformas educacionais.

Nos governos Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, ocorreram algumas reformas estruturais que possibilitaram muitos brasileiros a saírem da miséria, e aos jovens e adultos terem acesso ao Ensino Médio e Superior. Porém, com o novo golpe de Estado de 2016, a continuidade dessas reformas e a construção de um país mais democrático foram interrompidas. Apesar dessas inúmeras implementações, pode-se perceber que, mesmo que houvesse uma melhoria qualitativa na educação nessas reformas, ela se mostrava contraditória, pois

se concentrou na melhoria das condições gerais da educação, reestruturando programas já existentes e criando novos programas exigidos pelo desenvolvimento das forças produtivas, em especial aqueles que envolveram a aprendizagem do uso de novas tecnologias de informação e de comunicação em processo de expansão. (...) Buscando atender as necessidades de ampliação de racionalidade científico tecnológica e de formação de novos quadros para difundir no âmbito escolar os valores de empreendedorismo e de colaboracionismo, tornou-se estratégia hegemônica novas políticas de formação inicial e continuada de professores (MELO *et al.*, 2015, p.40).

Neste contexto, os empresários brasileiros, por meio de seus institutos, fundações e organizações patronais, desenvolveram uma rede de parcerias com as instituições escolares e Secretarias Municipais e Estaduais de Educação, mostrando, de

²³ O mesmo que fazer uma nova política.

fato, as parcerias público-privadas que foram sendo estabelecidas (MELO *et al.*, 2015). Dessa forma, o empresariado consegue difundir mais fácil e rapidamente seu *ethos* empresarial.

Nossa análise leva-nos a perceber a convergência dos interesses empresariais com os objetivos do movimento Todos pela Educação²⁴. Este é o grande articulador e desenvolvedor de diversos programas educacionais em nível nacional nos dias de hoje, com fins de garantir, ampliar e fortalecer os empresários e os APH, aproveitando-se do desmonte da Escola Pública e da *comodificação* da educação, para se revestir do caráter público do Ensino e imprimir a qualidade empresarial no chão da escola. Diante dessa conjuntura, a lógica de produção foi transferida para a educação, com ênfase em gestão e no investimento em tecnologia. Temos, hoje, o que podemos chamar de neotecnicismo. De acordo com Freitas,

O tecnicismo se apresenta, hoje, sob a forma de uma “teoria da responsabilização”, meritocracia e *gerencialista*, onde se propõe a mesma racionalidade técnica de antes na forma de *standards*, ou expectativas de aprendizagens medidas em testes padronizados, com ênfase nos processos de gerenciamento da força de trabalho da escola (controle pelo processo, bônus e punições), ancorada nas mesmas concepções oriundas da psicologia behaviorista, fortalecida pela econometria, ciências da informação e de sistemas, elevadas a condição de pilares da educação contemporânea. Denominamos esta formulação neotecnicismo (2012 p.383).

O neotecnicismo se apresenta em categorias como responsabilização, meritocracia e privatização, e é caracterizado por um controle dos processos educacionais que objetiva alcançar resultados por meio de testes. O aluno passa, então, a ser alvo de recompensa da escola.

A partir de uma análise da realidade brasileira, presenciamos cada vez mais o fortalecimento dos setores empresariais na educação. Freitas (2012) destacou esses grupos de empresários como “reformadores” junto ao governo, que foram comparados aos *Corporate Reformers*, os reformadores da Educação nos Estados Unidos. Refere-se a um acordo entre políticos, mídia, empresários, empresas educacionais, institutos, fundações privadas e pesquisadores com o discurso de que suas propostas são mais adequadas para “consertar” a Educação. No caso do Brasil, temos o Movimento Todos Pela Educação (TPE), com o intuito de contribuir para a melhoria da qualidade da Educação Básica.

²⁴ Para mais detalhes consultar Passos (2015).

O tipo de atuação destes empresários é relacionado à teoria behaviorista. Segundo Taubman,

a psicologia behaviorista, com o apoio das ciências da informação e neurociência, constrói uma cultura da auditoria, refere-se à emergência de sistemas de regulação na qual as questões de qualidade são subordinadas à lógica da administração e na qual a auditoria serve como uma forma de meta-regulação por meio da qual o foco é controle do controle (TAUBMAN, 2009, p. 108 *apud* FREITAS, 2012, p. 382).

A base dos mecanismos de controle exercidos por esses empresários pode ser encontrada nos trabalhos de Skinner (1972), no qual

os reforçadores inventados da sala de aula não se relacionam de perto com vantagens imediatas ou a longo prazo e fazem com que seja fácil, para o professor, perder de vista o significado do que está ensinando e, para os que mantêm a educação, perder contato com o que está realmente ensinado (SKINNER, 1972, p. 219 *apud* FREITAS, 2012, p.382).

O Movimento Todos pela Educação é o articulador dessas teorias, possui uma ligação com ONGs, institutos e organizações financiadas por empresas e corporações privadas. A brecha para sua atuação na Educação é dada pelas organizações sociais públicas não estatais de direito privado.

É possível perceber, também, a grande influência da OCDE (Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico), que tem por interesse o aparelhamento a educação a partir dos interesses empresariais, a qual avalia a educação no mundo a partir de padrões em um teste chamado PISA (*Programme for International Student Assessment* — Programa Internacional de Avaliação de Estudantes)²⁵. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) atrela-se aos padrões internacionais da OCDE, assim, é evidente que os objetivos educacionais estão sendo planejados de fora para dentro do país.

Esses testes padronizados, na verdade, são utilizados como meios de selecionar a força de trabalho e monitorar os rumos da qualificação de mão de obra. Avaliam não só o conhecimento dos alunos como também o nível socioeconômico, pois a nota é relacionada, também, a este nível, ou seja, esses exames acabam medindo apenas a competência e a habilidade dos alunos, não o conteúdo escolar em si.

²⁵ É uma iniciativa de avaliação comparada, aplicada de forma amostral a estudantes matriculados a partir do 7º ano do ensino fundamental na faixa etária dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países.

O sistema de responsabilização é, geralmente, composto por esses testes, pela divulgação pública dos resultados de desempenho da escola, pelas recompensas para a escola e professores e pelas sanções, que geram uma competição, em termos de aproveitamento, tanto dos alunos com mais capacidade como daqueles que não se aproximam da média, o que confirma a seleção de um grupo. Trata-se, com isso, a educação de uma forma homogênea, nivelando o conhecimento de todos, o que não deveria ocorrer.

Acentua-se assim a responsabilidade individual, os fracassos pessoais e a falhas pessoais. Embora nesta sociedade a liberdade do mercado seja garantida, cada indivíduo é julgado responsável por suas próprias ações e por seu próprio bem-estar, do mesmo modo como deve responder por eles. Neste contexto, o sucesso e os fracassos individuais

São interpretados em termos de virtudes empreendedoras ou de falhas pessoais (como não investir o suficiente em seu próprio capital humano por meio da educação), em vez de atribuídos a alguma propriedade sistêmica (como as exclusões de classe que se costumam atribuir ao capitalismo) (HARVEY, 2008, p. 76).

O governo e os empresários atuam com o discurso da meritocracia, porém é preciso entender que ela “está baseada na igualdade de oportunidades e não de resultados” (FREITAS, 2012, p. 383). Segundo esta concepção, todas as crianças têm as mesmas oportunidades de alcançar o sucesso na vida profissional, dependendo apenas do esforço pessoal de cada uma, no entanto, não são levadas em consideração suas condições de vida, isto é, as diferenças sociais existentes entre elas.

Essas diferenças sociais são vistas pela escola como diferenças de desempenho, o que nos faz concluir que a escola não consegue resolver essas diferenças, apenas oculta as desigualdades sociais e sustenta a diferença de resultados. Nessa perspectiva, os professores costumam trabalhar sob pressão e tendem a se concentrar mais nos alunos com melhor desempenho, procurando fazer com que se aperfeiçoem, de forma a alcançarem bons resultados nos testes — apenas para o professor e para a escola. Tal fato culmina no afastamento dos alunos com dificuldades de aprendizagem.

A motivação do trabalho docente passa a ser, então, atraída pela necessidade de ganhar mais dinheiro. Esse “sistema de bônus cria competição danosa e afasta os professores dos alunos ruins; a educação não é como mercado, em que a concorrência pode ser saudável” (SETUBAL, 2012 *apud* FREITAS, 2012, p. 385). Além disso, essas teorias abrem espaço para uma privatização do sistema público de ensino, reforçado

devido à mudança do conceito de público estatal e público não estatal. Nestes parâmetros, o público pode ser administrado privadamente, isto é, a escola continua sendo pública e gratuita para os alunos, porém o Estado transfere recursos para a iniciativa privada gerir a escola.

Além desse fator, temos a privatização por meio de bolsas, que permitem aos alunos estudarem em instituições particulares. O fato de colocar os estudantes das classes populares nas escolas particulares assim “tem a finalidade de justificar o aparecimento de uma escola privada para pobres” (FREITAS, 2012, p.387). Essas teorias produzem diversos efeitos, dentre os quais destacamos o estreitamento curricular, caracterizado pela valorização de determinadas disciplinas em detrimento de outras. O currículo da escola passa a valorizar mais as matérias abordadas nos testes aplicados para avaliar o desempenho dos alunos, o que os atinge tanto quanto aos docentes, pois a instituição escolar acaba considerando o que é valorizado pelo teste como bom para todos, já que é o básico. De acordo com Freitas (2012), a escola

retira elementos críticos da realidade e substitui por conhecimentos básicos, um corpo de habilidades básicas de vida, suficiente para atender aos interesses das corporações e limitado a algumas áreas de aprendizagem (...) a escola cada vez mais se preocupa com a cognição, com o conhecimento, e esquece outras dimensões da matriz formativa, como a criatividade, as artes, a afetividade, o desenvolvimento corporal e a cultura (p.389).

Ligado a essa ideia, a iniciativa privada ganha seu espaço oferecendo diversos programas escolares de dança, arte e cultura como forma de ganhar seu espaço ideológico, passando a imagem de que se preocupam com a qualidade de vida e aprendizagem dos alunos, tais como o programa Amigos da Escola, as ações do Instituto Ayrton Senna, do Criança Esperança, do movimento Todos pela Educação, do Movimento pela Base, entre outros.

Nesses parâmetros, em um sentido geral, as escolas se tornam muito competitivas, o que elimina ou prejudica a colaboração entre elas. Com isso, estes ambientes favorecem diversas formas de fraudes, principalmente dos exames aplicados; a precarização da formação do professor, pelo *apostilamento*; além da destruição do próprio sistema público de ensino, que se dá por concessões de escolas públicas para serem administradas pela iniciativa privada (FREITAS, 2012).

Em síntese, a educação atualmente, está instrumentalizada a serviço da classe dominante e do empresariado. Seu interesse pela educação é realizado por conveniência, ou seja, quando o assunto envolve o financiamento, transferência de recursos e o

controle ideológico baseado na lógica e interesse de mercado. Conseguiram transformar valores particulares, de classe, em valores universais, como se fossem do interesse de todos.

Desse modo, podemos perceber os rumos que a educação vem tomando no Brasil, baseando-nos na teoria do capital humano, na pedagogia das competências, da empregabilidade, da qualidade total, o qual elabora Frigotto “visa formar o cidadão mínimo, fácil de manipular e de explorar” (2005, p. 26), através de um processo de privatização e mercantilização da mesma.

A dominação imposta por esses grupos não ocorre só no plano ideológico, mas também na forma de comportamentos que institui, pelas práticas escolares que estabelecem, nos rituais que consolidam, nas relações de poder que impõe, nos condicionamentos e na submissão que exigem ocultamente. Com essas ações percebemos que contribuem para o desmonte da educação pública brasileira. Diante disso, o Estado tem sido cúmplice dos empresários e ficado cada vez mais distante e submisso.

Pode-se dizer que estamos vivendo em um Estado de Exceção, segundo os termos de Giorgio Agamben (2004), no qual a criação voluntária de um estado de emergência tornou-se uma das práticas essenciais do Estado nos dias de hoje e um paradigma do governo dominante. Essa técnica de governo ameaça transformar radicalmente a sociedade e se apresenta como uma indeterminação entre democracia e absolutismo. No Estado de exceção, a classe burguesa sustenta a estrutura de dominação, que se constitui como “um ponto de desequilíbrio entre direito público e fato político” Carl Schmitt (1921 e 1922, p. 11 apud FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, no prelo).

Esse estado apresenta forma legal daquilo que não pode ter forma legal, tentando colocar o estado de exceção dentro de um contexto jurídico. Paulani (2010) afirma que o estado de exceção já vem ocorrendo nas políticas econômicas desde o governo FHC. Trata-se de uma cidadania abstrata, que “formalmente assegura a igualdade de direitos a todos os indivíduos, mas de fato como mostra a história não garante a todos os meios para concretizar a igualdade, nem mesmo satisfazer as necessidades de sobrevivência” (FRIGOTTO; CIAVATTA; 2003 p.24 apud CIAVATTA, 2009).

Percebemos, assim, a necessidade de um Estado que recupere seu papel inicial, provedor unicamente do sistema público, realizando as devidas mediações com o sistema privado, não compactuando e entregando tudo em suas mãos como tem ocorrido ao longo desses anos, conforme exposto nesta discussão.

3.4 Os empresários do Movimento pela Base Nacional Comum e suas ações

Diante do contexto anteriormente apresentado, a proposta da educação como responsabilidade de todos esteve presente nos debates constituintes de 1987-1988, materializando na Carta Magna de 1988. Daí por diante, deslançam-se iniciativas privadas de educação que contaram com o apoio do Estado, caracterizadas pelas parcerias público-privadas, para a construção de uma nova pedagogia da hegemonia, com diversos empresários dispostos a atuar na transformação da educação. Com o passar dos anos surgem diversos grupos e movimentos atuando em prol dessas transformações na educação. Destacamos então no ano de 2013 a criação do movimento Todos pela Base, nossa análise nesse momento nos conduzirá ao entendimento de que esse movimento é uma articulação, um membro ligado ao movimento Todos pela educação, criado bem antes.

Como visto anteriormente, a Conferência Mundial de Educação para Todos nos anos, orientou as políticas educacionais implementadas ao longo dos anos 90 em diante. Um compromisso coletivo foi então assumido para atingir os objetivos e metas da Educação para Todos, assinado no ano de 2000, n'O Marco de Ação de Dakar, que pretendia que novos compromissos financeiros fossem assumidos com os governos nacionais e internacionais. (UNESCO, 1990).

Esse acordo reconfigurou o espaço público no Brasil e permitiu que diversos membros da sociedade civil participassem dos processos de mudança das políticas sociais. Ao longo dos anos 90, diversas ONGs foram criadas com o objetivo de 'melhorar a qualidade da educação' uma delas é o movimento Todos pela Educação, criado no ano de 2006, sobre a afirmação de que os problemas sociais em geral, e da educação básica em particular, estariam impedindo a capacidade de inserção competitiva do país no mercado mundial, pois os objetivos e metas traçados nas conferências e acordos com os organismos internacionais não se cumpriam.

O TPE encontra-se estruturado a partir de um pacto entre a iniciativa privada e esferas públicas do governo. Reunindo atualmente um grupo de empresários mantenedores ou parceiros como do Banco Itaú, Banco Bradesco, Editora Moderna, Fundação Lemann, Fundação Roberto Marinho, Família Kishimoto, Grupo Suzano, Fundação Telefônica Vivo, Instituto Unibanco, GOL linhas áreas, Dpaschoal, entre outros.

Também no ano de 2006, um grupo de empresários e representantes das esferas municipal, estadual e federal de educação, como membros do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e da União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), entre outras organizações, passaram a unir esforços, afirmaram um compromisso em defesa da educação pública proposto pelo TPE, afirmando que “a unidade política passou a ser denominada de uma ampla aliança intersetorial em defesa de um projeto de nação” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2007 apud MARTINS, 2009 p.7). Mas para Frigotto (2017), essa atuação dos empresários trata-se de um golpe que tem sua gênese e sustentação nas

nas Confederações e institutos privados que representam os grupos detentores do capital local e mundial; na grande mídia monopolista empresarial, parte e braço político e ideológico destes grupos; em setores e figuras do Poder Judiciário, inclusive na mais alta Corte, uma cínica expressão do torto direito e da justiça; em setores do Ministério Público e da Polícia Federal; em parte nas diferentes denominações religiosas, especialmente aquelas que tornaram ‘deus’ uma mercadoria abstrata, explorando monetariamente a fé simples de fiéis; em universidades onde, como temia Milton Santos, estão se formando, especialmente nos cursos de mais prestígio econômico e social, deficientes cívicos. No campo da educação, o núcleo empresarial golpista e seus intelectuais aninham-se sob a aparência cívica do ‘Todos Pela Educação’ e do ‘Escola Sem Partido. (FRIGOTTO, 2017, p.23 e 24)

De acordo com Leher (2013), o TPE teve maior relevância quando associou suas ideias aos objetivos do Movimento Brasil Competitivo (MBC), criado por Jorge Gerdau antigo presidente do Todos pela Educação. Em 2005, esse movimento junto a outras frações do capital realizaram o congresso “Ações de Responsabilidade Social em Educação: Melhores Práticas na América Latina”, organizado por três organizações empresariais: Instituto Gerdau e as Fundações Jacobs e Coleman, ambas com sede na Suíça. Este evento permitiu a legitimação do projeto Compromisso Todos pela Educação e fortaleceu no meio empresarial

a importância de uma organização com capacidade para defender interesses de classe burguesa na sociedade civil e intervir na definição de políticas educacionais no Estado. Os empresários brasileiros saíram do congresso com metas, estratégias, cronograma e uma forte mobilização para iniciar a construção de um pacto nacional em defesa da Educação Básica brasileira (LEHER, 2013 apud GUIMARÃES, 2013 p.3).

Uma das intelectuais orgânicas da classe empresarial publicou um artigo em um importante jornal do país, que pode ser considerado como um resumo desse congresso para a TPE onde afirma que

Só a educação de qualidade pode formar a base de um novo projeto de país, mais justo e mais desenvolvido. Foi exatamente esse o espírito do encontro na Bahia: ao analisar o triste cenário no Brasil e na América Latina, os 250 participantes do evento chegaram à conclusão de que a educação é, neste momento, a mais importante política pública e que assegurar a sua qualidade, especialmente para os menos favorecidos, constitui o melhor instrumento para reduzir nossas históricas desigualdades sociais. [...]. É a crença de que a educação deixará de ser pauta de importância secundária apenas quando todos os setores fizerem a sua parte de forma integrada e sinérgica. Pela primeira vez, um grupo de lideranças, apoiado por organizações da sociedade civil e em sintonia com os governos, decidiu juntar esforços em torno de um grande projeto educacional para o país. Como demonstração de vontade, a maioria dos presentes subscreveu sua participação no movimento "Compromisso Todos Pela Educação" [...] (VILLELA, 2006, p.03 apud MARTINS, 2009 p.5).

Vilela (2006, apud MARTINS, 2009) continua afirmando que na prática, a adesão a este compromisso, implicava investir em recursos para poder efetivar o direito à “educação de qualidade”, para que em 2022, todas as crianças e jovens tenham acesso a um ensino básico que os prepare para os desafios do século 21.

O TPE afirma-se como um movimento da sociedade civil brasileira, “sem fins lucrativos, suprapartidário e plural” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2019) que produz conhecimento, fomenta e mobiliza uma demanda social por uma educação de qualidade, bem como defende a ideia de que: o Brasil só será verdadeiramente independente quando todos seus cidadãos tiverem uma Educação de qualidade, entretanto, a educação que convém aos empresários.

Essa nova sociedade civil ativa, comprometida com o empresariado, atua junto aos seus parceiros na busca pela hegemonia e consolidação dos grupos dominantes. Buscando a conformação de novos cidadãos mediante a consolidação dos valores do individualismo, do empreendedorismo e do colaboracionismo. Desde sua fundação, o TPE já se orientava pelas determinações do Banco Mundial (BM) e do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Segundo Martins (2009) a noção de “independência” do TPE, sugere que os empresários seriam portadores de um projeto de refundação do capitalismo no país sob

o princípio da autonomia, ou seja, de não subordinação internacional. Entretanto, não vemos isso, pois esse movimento conta com apoio e segue orientações de organismos internacionais. Uma hipótese sobre o significado dessa ideia pode estar ligada a questão de obter uma hegemonia nos diversos setores da sociedade, e a crença de que o TPE é um organismo preocupado com o país, com bons objetivos em suas propostas.

Segundo o TPE, o Brasil jamais alcançará a competitividade no mercado mundial se não houver desenvolvimento econômico acompanhado de justiça e igualdade de oportunidades educacionais para todas as crianças e jovens em idade escolar. A proposta político-pedagógica do TPE aparenta traços progressistas, mas na verdade ela é conservadora na medida em que articula a racionalidade funcional-econômica burguesa aos aspectos sociais e culturais da sociedade, assumindo, desse modo, um suposto caráter humanitário e missionário de combate à desigualdade educacional (MARTINS, 2009). Nestes termos, diante de todo o trabalho de difusão da ideologia empresarial pelo TPE, podemos dizer que ele passa a atuar então, como um partido político, segundo os conceitos de Gramsci, isto é,

um sujeito coletivo com uma ou mais camadas de intelectuais que dão homogeneidade e consciência a própria função, não apenas no campo econômico mais também no social e político, compõe categorias especializadas para o exercício das funções intelectuais, com a função de homogeneizar e conscientizar no campo intelectual moral e cultural com o objetivo de garantir uma coesão e coerência com o campo econômico (GRAMSCI, 2007).

O TPE ganha uma enorme aceitação de toda sociedade, desta forma, entendemos que o MPB surge após o TPE está bem consolidado e com bastante poder de hegemonia. Afirmam que suas metas e ações estariam assegurando a todas as crianças e jovens o direito à Educação Básica de qualidade. Percebemos essa convergência de interesses, a partir da ênfase dada pelo TPE (2013) nas suas metas e bandeiras com propostas para todos os níveis escolares. Suas cinco metas a serem alcançadas até 2022 são:

- 1) Todas as crianças e jovens de 4 a 17 anos devem estar na escola;
- 2) Toda criança deve está alfabetizada até os 8 anos;
- 3) Todo aluno deve portar conhecimento de acordo com a idade-série;
- 4) Os jovens devem concluir o ensino médio até os 19 anos de idade;
- 5) Investimento em educação ampliado e bem gerido.

Para o cumprimento dessas metas o TPE em 2013, organizou algumas ações para que fossem criadas políticas que possibilitassem a aceleração do cumprimento das metas, são elas:

- a) Melhoria da formação e carreira do professor,
- b) Definição dos direitos de aprendizagem,
- c) Uso pedagógico das avaliações,
- d) Ampliação da oferta de Educação Integral, aperfeiçoamento da governança e gestão.

Dentre as principais bandeiras do movimento, a partir de assuntos ditos como prioritários para a melhoria da educação, levantadas no ano de 2010, em Passos (2013), podemos ver neste mesmo ano, quais eram as bandeiras do TPE (2013): o currículo e a valorização dos professores; o fortalecimento das avaliações; responsabilização dos gestores; melhoria das condições para a aprendizagem e definição do direito para a mesma. Hoje em dia não se encontra mais disponível para acesso no site, assim como outras diversas modificações feitas pelo movimento.

Possuem o discurso de que só o envolvimento e a participação de diversos segmentos da sociedade, particularmente do empresariado, engajados na obtenção das mesmas metas, alinhados com as diretrizes das políticas públicas educacionais é que a sociedade brasileira conseguirá encontrar as melhores e efetivas soluções e condições para a mazela educacional. “Com uma atuação focada em contribuir para o avanço das políticas públicas educacionais, buscamos criar senso de urgência para a necessidade de mudanças” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2019).

Diante dessas metas e bandeiras, percebemos uma preocupação do Todos pela Educação com a bandeira 1 que diz respeito ao currículo escolar, como também a missão de fazer avançar as políticas públicas educacionais, fato que coincide com a criação do MPB. Nestes mesmos parâmetros e com o mesmo perfil de parceiros, temos em 2013 a criação do Movimento pela Base Nacional Comum (MPB), constituído por um grupo de empresários que se afirma como um grupo não governamental de profissionais da educação, com o objetivo de atuar para facilitar a construção de uma Base de “qualidade”. Assim como o TPE o MPB age como um aparelho privado de hegemonia, agindo para a consolidação dos interesses empresariais da educação.

Dessa forma, o MPB atua na promoção de debates, estudos e pesquisas com gestores, professores e alunos, a fim de desenvolver uma aceitação da Base e implementá-la em todas as escolas do Brasil. Os chamados ‘apoiadores

institucionais' (MPB, 2019) deste movimento, correspondem a praticamente todos os mesmos do TPE, inclusive o próprio movimento. Dentre esses destacamos o Instituto Inspirare, o Instituto Unibanco Itaú BBA, Fundação Roberto Marinho, o Instituto Ayrton Senna antigo patrocinador do TPE, assim como a UNDIME o CONSED, a Fundação Lemann dentre outros.

O MPB possui também algumas figuras importantes para a implementação de seus objetivos, constituídos por 27 empresários: Angela Dannemman, da Fundação Itaú Social; Anna Helena Altenfelder, do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec); Anna Penido, do Instituto Inspirare; Beatriz Cardoso, do Laboratório de Educação; Carmen Neves, faz parte da formação de educadores do MEC; Cláudia Costin, diretora do Centro de Excelência e Inovação em Políticas Educacionais (CEIPE/FGV); Cleuza Repulho, ex-presidente da Undime; David Saad, do Instituto Natura; Denis Mizne, da Fundação Lemann; Eduardo de Campos Queiroz, da Fundação Maria Cecília Souto Vidigal; Francisco Aparecido Cordão, ex-membro do CNE; Guiomar Namó de Mello, consultora de projetos educacionais e de formação de professores na SEE- SP e no MEC e membro do Conselho Estadual de Educação de São Paulo; Luís Carlos de Menezes, professor Sênior do Instituto de Física da USP, membro do Conselho Estadual de Educação de São Paulo e do Conselho Técnico Científico da Capes/MEC para Educação Básica, integrou o grupo de especialistas do MEC para a elaboração da versão preliminar da Base; Maria do Pilar Lacerda, diretora da Fundação SM; Maria Helena Guimarães de Castro, ex-secretária executiva do MEC; Maria Inês Fini, do INEP; Priscila Cruz, presidente executiva do Todos Pela Educação; Raul Henry, membro do CNE e vice-governador de Pernambuco; Ricardo Chaves de Rezende Martins, consultor Legislativo da Câmara dos Deputados na área de Educação; Ricardo Henriques, superintendente do Instituto Unibanco; Ricardo Paes de Barros, economista-chefe do Instituto Ayrton Senna e professor da Cátedra Instituto Ayrton Senna do Insper; Rodrigo Hübner Mendes, do Instituto Rodrigo Mendes; Ruben Klein, consultor da Fundação Cesgranrio; Tereza Perez, da Comunidade Educativa Centro de Educação e Documentação para Ação Comunitária (Cedac); Thiago Peixoto, deputado Federal (PSD/GO); (NICOLIELO, 2018).

Os integrantes do MPB, também são constituídos por pessoas e instituições que atuam na área de educação. São organizações da sociedade civil, acadêmicos,

pesquisadores, professores de sala de aula, gestores municipais, estaduais e federais, especialistas em currículos, avaliações e políticas públicas.

Para a propagação e aceitação da BNCC, o grupo promove diversas ações como produção de debates, estudos e pesquisas com gestores, professores e alunos, além de investigar casos de reforma de sucesso em vários países. Produzem inúmeros materiais sobre a construção e implementação da Base. Possuem três meios importantes de divulgação: o site, um canal no YouTube e uma página no Facebook, com pequenas entrevistas e análises. Mas podemos ver também, forte divulgação nas propagandas comerciais nos canais aberto de televisão, organizadas pelo MEC.

Esse método de difusão das suas ideias tem semelhança com a que o TPE vem fazendo desde sua criação, se aperfeiçoando cada vez mais com o passar do tempo, organizando-se em três eixos principais:

Articulação e relações institucionais, visando o fomento do debate e da mobilização; a comunicação e mobilização, que tem por objetivo uma maior inserção do tema da educação básica na mídia; e a geração de conhecimento técnico, que monitora e analisa os indicadores educacionais oficiais (MARTINS, 2016, p.68).

Para conseguir se tornar um organismo reconhecido e difundir seus objetivos o MPB vem exercendo um forte poder na mídia em geral, o que contribui para o debate e aceitação de toda sociedade em torno da BNCC, bem como a transmissão de suas ideias. Para que isso ocorra de fato, o MPB também produziu um documento chamado “Necessidade e construção de uma Base Nacional Comum”, onde afirma que,

O direito constitucional à educação é concretizado, primeiramente, com uma trajetória regular do estudante, isto é, acesso das crianças e jovens a uma escola de educação básica na idade legal, depois sua permanência nessa escola, seguida da conclusão das diferentes etapas em que o ensino é organizado, também nas idades esperadas. Concomitantemente os estudantes devem ainda adquirir os aprendizados de que necessitam para uma vida plena, o que inclui seu desenvolvimento socioemocional e a efetiva inserção na sociedade do conhecimento. As condições que deve ter uma escola para que possa desempenhar seu papel na garantia do direito à educação de seus estudantes são de três naturezas: infraestrutura, pessoal e pedagógica. O sistema de ensino básico brasileiro tem grandes dificuldades nessas dimensões e, portanto, a solução dos graves problemas educacionais nacionais exige ações concomitantes nas três dimensões referidas, ainda que com ritmos e ênfases apropriados à história e especificidade de cada sistema de ensino. (Movimento Pela Base, s/a, p. 1)

Percebemos com grande destaque no começo deste documento, a presença da Teoria do Capital humano, apresentada sob a forma dos novos fetiches, discutida anteriormente neste texto.

A ideia de construção de uma Base Nacional Comum Curricular para a educação do país, na realidade está previsto desde a Constituição de 1988, o artigo 210, prevê a fixação de conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental. A LDB nº 9394/96, determina a adoção de uma base em seu artigo 26. Podemos encontrar também nas Diretrizes Curriculares Nacionais, que deram origem aos Parâmetros Curriculares Nacionais, no artigo 14 a necessidade de um currículo-base. Esse debate ganha mais força em 2014, com a Lei n.13.005/14 que dispôs sobre o Plano Nacional de Educação 2014-2024 (PNE). Não por coincidência, com grande influencia do Todos pela educação para a implementação do PNE.

O Plano Nacional de Educação é caracterizado por alguns autores da educação como um golpe na educação realizado pelos grupos dominantes (COLEMARX, 2014). O TPE constitui-se como um dos principais organizadores do PNE, tanto, que podemos ver claras semelhanças entre suas metas como Movimento, encontradas em seu site, com as metas e estratégias do plano. Para a elaboração do PNE foram incorporados altos dirigentes, que já atuam em favor do empresariado, inclusive do TPE, em todo o Brasil, garantindo a legitimação dos seus projetos (PASSOS, 2015).

A Base Nacional Comum Curricular, segundo o MPB (2019) define os conhecimentos e habilidades essenciais que todos os alunos da Educação Básica têm o direito de aprender, da Educação Infantil até o Ensino Médio. Assim, pretende-se neste momento, compreender a influência do MPB na aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Neste sentido, o processo de construção da BNCC, segundo Marsiglia et al. (2017), foi caracterizado por um processo que

envolveu membros de associações científicas representativas das diversas áreas do conhecimento de Universidades públicas, membros do Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed), a União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação (Undime) e representantes dos aparelhos privados de hegemonia da classe empresarial (Ibidem. , p.108).

A primeira versão dessa proposta assinada pelo MEC, CONSED e UNDIME, não estava clara a posição do MEC, mesmo assim foi para consulta pública online entre 16 de setembro de 2015 e 15 de março de 2016, num cenário de grande instabilidade política no país. Objetivavam a legitimação das mudanças propostas

para a educação, de acordo com Andrade, Neves e Piccinini, “a consulta registrou mais de 12 milhões de contribuições, a despeito do meio de consulta ser eletrônico, do texto ser longo, predominantemente esquemático, com terminologia técnica e detalhamento incomum para uma referência curricular” (Ibid. 2017, p.7).

Em julho de 2016, o MEC organizou um Comitê Gestor para produzir a segunda versão da BNCC e da Reforma do Ensino Médio. Vale lembrar, que toda esta tramitação ocorreu no momento em que vivíamos uma instabilidade política no Brasil, que culminou no Golpe de 2016. O MPB teve relevante contribuição nesta versão, produzindo um vídeo com contribuições de membros do seu grupo, apresentando melhorias para as próximas versões, muitas ideias giravam em torno da objetividade nos conteúdos e organização por competências e habilidades. Foi então apresentada como

fruto de amplo processo de debate e negociação com diferentes atores do campo educacional e com a sociedade brasileira em geral, apresenta os Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento que devem orientar a elaboração de currículos para as diferentes etapas de escolarização. (MEC. CONSED. UNDIME, 2016, p.24)

Finalizada esta versão, este documento passou por cinco audiências públicas em todas as regiões do país entre julho e setembro de 2017, para que a população colocasse a sua opinião. Nessas audiências estavam presentes intelectuais orgânicos da burguesia, em destaque, os representantes do Movimento Pela Base, professores, movimentos sociais, intelectuais orgânicos da classe trabalhadora, originando diferentes contribuições.

A terceira versão trouxe como “apoio” o grupo Movimento Pela Base, o que dá uma característica peculiar a essa versão, pois a organização dos conteúdos curriculares se diferencia das outras versões, trazendo agora como base as competências e habilidades. Verificamos aqui, a contribuição deste movimento para a implantação da lógica do capital humano no currículo base das escolas de todo país. Que como vimos anteriormente, esta teoria considera a educação como investimento, voltando-a apenas para o mercado de trabalho.

Em seu site, afirmam que a BNCC não é currículo, mas sim um referencial obrigatório para os currículos das redes estaduais, municipais e particulares do país. Trazendo aprendizagens comuns a todos os brasileiros e que os currículos das escolas deverão contemplar o que a Base diz. Apontam também que a BNCC não é a única

solução para a Educação brasileira e sim “uma oportunidade para que várias soluções sejam pensadas e realizadas. Ao deixar claro o que os alunos brasileiros devem aprender (e considerando altas expectativas de aprendizagem)” (MOVIMENTO PELA BASE, 2019) acreditam que ela pode ajudar a diminuir as desigualdades educacionais e a melhorar a qualidade da Educação.

Apesar de afirmarem em seu site, que a BNCC não é uma política de governo ou partido, sabemos o que está por trás dessa suposta neutralidade. Pretendem assim, que a implementação da BNCC seja um processo que envolva o governo, gestores e professores, em diversas frentes, para isso, dividiram as ações em: revisão dos currículos locais, dos materiais didáticos, formação continuada e inicial dos docentes, alinhamento das avaliações (MOVIMENTO PELA BASE, 2019).

Lançaram também sete princípios para orientar a construção da Base, “para que de fato ela seja aproveitada em sala de aula e promova a equidade educacional” (MOVIMENTO PELA BASE, 2019), neste sentido, a atuação do MPB deve ser de modo a assegurar que esses princípios sejam seguidos ao longo de todo o processo. Em última análise, propõe que seja dada ênfase nos conhecimentos, habilidades e valores essenciais que todos devem aprender para o seu pleno desenvolvimento e o desenvolvimento da sociedade, isto é, os valores e lógicas que bem sabemos quais são, as empresariais e mercadológicas.

Recentemente no ano de 2020, temos a criação do Instituto Reúna, como mais uma entidade sem fins lucrativos, que afirmam ter sido criada para superar o desafio de implementação da BNCC e para cumprir a meta 7 do Plano Nacional de Educação, que prevê o fomento à qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades. Como forma de endossar seu empenho por uma educação que sabemos que é na verdade de qualidade duvidosa, atuam com o objetivo de que “a educação de qualidade e com equidade é um direito de todas as crianças, adolescentes e jovens do Brasil (INSTITUTO REÚNA, 2020).

Asseguram desenvolver conhecimento e serviços técnico-pedagógicos para o ensino e a aprendizagem como também contribuir para tornar o sistema educacional mais coerente. Dividem este trabalho em quatro frentes de atuação: formação, material didático, currículo e avaliação. Constroem ferramentas e conteúdos práticos alinhados à BNCC, “reunindo o que há de melhor nas experiências e referências nacionais e internacionais e potencializando uma rede de parceiros para atuar na transformação da educação (INSTITUTO REÚNA, 2020). Continuam dizendo que querem o melhor para

os estudantes brasileiros e que trabalham intensamente para alcançar meta de ter uma educação igualitária.

As ações deste instituto caracterizam-se neste contexto como algo novo a ser ainda estudado por nós educadores, pois as concretizações dos seus planos ainda poderão ser visto ao longo do tempo, conforme a BNCC for sendo implementada nas escolas. Assim, como tantos outros institutos e fundações sem fins lucrativos no país, o Instituto Reúna também possui alguns parceiros como a Fundação Lemann e a Imaginable Future. Neste caso, percebemos semelhança com os outros grupos empresariais que atuam da mesma forma, surge assim a necessidade de acompanhar também este grupo para entendermos o que virá e que de fato farão.

Diante do exposto, sabemos que a qualidade da educação proposta pelo MPB e o que pretendem com a aprovação da BNCC, é ajustá-la aos parâmetros da Teoria do Capital Humano, aliada aos princípios neoliberais e a formação para o trabalho simples, desmantelando ainda mais a educação. Percebemos assim, a influência desse grupo na formulação do currículo comum à todas as escolas do Brasil, atingindo diretamente todos os níveis de educação, e aqui em especial, destacamos que a aprovação da BNCC deu abertura para implantação da contrarreforma do ensino médio, na qual a proposta de ensino desta reforma encontra nos conteúdos da base. No entanto, é fato que as ações do MPB não se esgotam aqui, eles continuam atuando, agora, em conjunto com o Instituto Reúna para consolidar a BNCC, assim como seus interesses.

Desse modo, percebemos que a burguesia se organiza mais uma vez para fazer com que os interesses de sua classe se tornem interesses de toda a sociedade, transformando-os em políticas públicas para toda a população, com uma lógica empresarial e classista no currículo comum. Percebemos assim, que este currículo é terreno estratégico para a hegemonia da classe dominante, porém também é um terreno da luta de classes, pois este projeto político será sempre atravessado por diversas resistências e por projetos antagônicos de vida e sociedade.

4 A CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO E A FORMAÇÃO DO CIDADÃO FLEXÍVEL PARA AS NOVAS EXIGÊNCIAS DO MERCADO

Neste último capítulo, discorreremos acerca das leis que aprovaram e regulamentam a contrarreforma do Ensino Médio. Apontando os objetivos e ações dessas leis, assim como a análise dos itinerários formativos propostos pela Lei nº 13.415/17 e pela BNCC. Essas ‘novas’ mudanças compõe o “Novo Ensino Médio”, com um currículo flexível, desta forma, analisaremos este ‘novo’ modelo de currículo apontando a quem de fato ele interessa.

4.1 A contrarreforma do Ensino Médio: o porquê da imposição de uma reforma através da Medida Provisória nº746/16?

Como já apresentado no capítulo II desde 1930, o Ensino Médio assumiu um caráter dual, caracterizado pela oferta de diferentes modalidades e pela segmentação e diferenciação dos processos educativos. Em 1942, com a Reforma Capanema foram criados os cursos médios de segundo ciclo, científico e clássico, para as classes mais privilegiadas. Com as Leis Orgânicas, a formação profissional era destinada aos trabalhadores com cursos em nível médio de segundo ciclo tais como: o agrotécnico, o comercial técnico, o industrial técnico e o normal. Cursos esses que não davam acesso ao ensino superior.

A criação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 4.024/61, o ensino profissional e o ensino regular de segundo ciclo passaram a ser voltados para o prosseguimento dos estudos. No entanto, a dualidade permaneceu, pois continuaram a existir dois modos distintos de ensino. Já em 1971, por meio da Lei nº 5.692/71 (LDBEN), regulamentou a profissionalização compulsória no ensino de segundo grau, desta forma todos os alunos passaram a ter a mesma trajetória escolar. É importante ressaltar que essas mudanças ocorridas na organização do ensino médio, foram feitas sem consultar a sociedade, pois era uma época marcada pelo autoritarismo e cerceamento dos movimentos sociais (FERREIRA, 2017).

Em 1975, com o Parecer nº 76, depois com a Lei nº 7.044/82, a modalidade de educação geral foi restabelecida. Já na década de 1990, as contrarreformas educativas divulgava a ideologia da educação como algo fundamental para melhoria de renda e como condição fundamental para empregabilidade. Com a promulgação da LDB de

1996, o Ensino Médio passou a ser uma etapa da Educação Básica, com a finalidade de consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental. Para assim dar prosseguimento aos estudos, de dar uma preparação básica para o trabalho e para a cidadania, com desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico, aliando teoria e prática.

Com essa nova LDB, foi possível organizar o Ensino Médio a partir da articulação entre a formação do ensino e a formação para o trabalho, porém com o Decreto nº 2.208/97, isso foi vedado, passando assumir um caráter propedêutico e aprofundando a crise de identidade do Ensino Médio. Essa nova organização permitiu a partir de 1997, “uma significativa expansão do ensino profissional privado no país, pois eram poucas as vagas públicas ofertadas em um cenário de altas demandas de qualificação profissional e altos índices de desemprego” (FERREIRA, 2017 p. 297). Mais tarde, o Decreto nº 5.154/04 permitiu a integração entre a formação geral e o Ensino Profissional, recuperando a oferta de educação de nível Médio Integrado, podendo ocorrer de maneira integrada, concomitante ou subsequente.

Na atualidade, a contrarreforma do Ensino Médio, aprovada pela Lei nº 13.415/2017, impossibilita uma educação humanística, além de anular as lutas e as conquistas a favor de um Ensino Integrado/Politécnico. Essa pequena trajetória do Ensino Médio no século XX nos leva a perceber que a Lei nº 13.415, tem muitas semelhanças com as políticas educacionais ocorridas na Ditadura Vargasista, na Ditadura Empresarial Militar e nos governos dos anos 1990.

Faz-se necessário reafirmarmos aqui, o uso do termo contrarreforma, pois compreendemos a partir do conceito defendido por Behring (2003), quando analisou o retrocesso das políticas sociais da década de 1990. Neste estudo, a autora se recusou a vincular o conceito de reforma a processos regressivos, pois entende que esse conceito faz parte do debate do movimento operário, como uma estratégia revolucionária, e continua: “O reformismo, ainda que se possa e deva criticá-lo, como o fez Rosa Luxemburgo, é um patrimônio da esquerda” (BEHRING, 2003, p. 211 apud FERREIRA, 2017 p. 294).

Recorremos a Gramsci quando analisa a relação trabalho e educação na sociedade capitalista, constatando que essa relação sempre acaba culminando em reformas, afirmando que

A relação trabalho e educação vincula-se às relações capitalistas de produção de cada Estado-Nação, às relações de poder e de classe e,

por conseguinte, às organizações de classe, aos partidos políticos e sindicatos, que acabam por determinar as modalidades de ajuste, seja por meio de ‘reformas’ seja através de ‘contrarreformas’ (GRAMSCI, 2002a, p. 143–144).

Tal fato sempre esteve presente na história da Educação do nosso país, pautado por diversas reformas que ajudaram o desenvolvimento de um ensino de qualidade. Assim como, outras contrarreformas que só prejudicaram o ensino, tornando-o mais simples e aligeirado, voltado apenas para o mercado de trabalho.

Cabe lembrar que essa contrarreforma do Ensino Médio se iniciou com a imposição de um modelo de educação, aprovado por meio da Medida Provisória (MP) nº 746 de 22 de setembro 2016, que instituiu a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Propondo a alteração da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Como também, a Lei nº 11.494, de 20 de junho 2007 (BRASIL, 2016), que regulamentou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.

Esta MP pretende assim:

[...] dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio, ampliar progressivamente a jornada escolar deste nível de ensino e criar a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (BRASIL, 2016).

Esta contrarreforma se constituiu como a segunda medida de impacto adotada pelo governo Michel Temer, consolidado a partir do Golpe de Estado em 2016, que retirou do cargo a Presidenta Dilma Rousseff. Com Temer assumindo o poder, deu-se continuidade a outras contrarreformas, a primeira delas foi a proposta de Emenda Constitucional 241, posteriormente o Projeto de Lei nº 55/2016, (PEC 95), por meio da qual foi instituído o Novo Regime Fiscal que estabeleceu diversas restrições aos gastos de caráter primário do país por vinte anos, a partir de 2017. Destacamos também a (contra) Reforma Trabalhista, Lei nº 13.467/2017, a (contra) Reforma da Previdência, PEC nº 287/2016. Mesmo com um breve mandato, Temer conseguiu garantir os interesses do grande capital brasileiro e internacional, ameaçados pela crise mundial. De acordo com Motta e Frigotto,

A reforma do Ensino médio ocorreu por meio de uma imposição autoritária de uma MP, para sustentar a violência da Pec 55 que expressa o desmanche dos direitos universais da classe trabalhadora, mostra o ideário liberal-conservador com elementos fascistas da

escola ser partido e do Todos pela Educação (MOTTA; FRIGOTTO, 2017 p. 368).

A MP 746 constitui-se como a penúltima etapa de um processo iniciado desde 2013, por meio do Projeto de Lei nº 6.840/2013, de autoria do deputado Federal Reginaldo Lopes (PT/MG), apresentado por uma Comissão Especial da Comissão de Educação da Câmara dos Deputados. Apesar do PL 6.840 ter sido questionado pela sociedade civil, especialmente pelo Movimento em Defesa do Ensino Médio (FERRETTI, 2018), diversas propostas desse projeto constam na Lei nº 13.415, com algumas modificações.

Essa MP resulta da forte atuação de setores da sociedade civil identificados com o empresariado nacional, que desde os governos do PT, exerce forte influência sobre o MEC, com o objetivo de adequar a educação brasileira aos interesses empresariais. Neste sentido, o MEC vem buscando entregar o Ensino Médio nas mãos do setor privado, além de apresentar um conteúdo que tende a aprofundar as desigualdades escolares, abandonando a perspectiva de Ensino Médio Integrado. Observa-se então que,

Uma primeira iniciativa foi de entregar a orientação do ensino médio inovador — cuja origem tinha outra perspectiva — para ser gerido pelo Instituto Airton Sena e pelo Instituto Unibanco. A segunda medida é a oferta feita pelo Ministério da Educação aos Estados da federação para que utilizem o Telecurso da Rede Globo para os alunos de ensino médio que estão fora da idade série. Hoje representam 54,9% dos alunos matriculados neste nível de ensino. A justificativa do então Ministro Aloizio Mercadante do MEC de bancar os custos desta ‘parceira’ era de que se tratava de um modelo consagrado (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS; p. 3-4, *no prelo*).

Para tratar do problema da desigualdade, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Ensino Superior (CAPES/MEC) e o Instituto Airton Senna (IAS) desenvolveram o Programa de Formação de Professores no campo das competências socioemocionais, de modo a cuidar do emocional das crianças em desigualdade social, a fim de que superem as barreiras socioeconômicas.

As entidades privadas/empresariais vêm atuando cada vez mais na esfera da definição e implementação de políticas educacionais, agindo principalmente para desconstrução da lógica e dos instrumentos de gestão escolar, na organização do trabalho pedagógico e na consolidação de uma nova escola pública, segundo seus princípios e ideais. Conforme observa Krawczyk (2009) “o setor empresarial está ocupando, de forma cada vez mais enfática, o espaço da construção de um projeto

político educacional para o país, inclusive sendo reconhecido como o ator imprescindível nesse processo” (Ibidem, p. 24).

Uma mudança curricular tem relação com a política de desenvolvimento do país, desta forma, deve expressar coerência com esse projeto. Por isso, o planejamento curricular sempre esteve como tema central nas reformas educativas, especialmente na América Latina. No Brasil isto é confirmado através das reformas curriculares ocorridas desde o governo FHC até o final do governo Lula e início do governo Dilma Roussef, o que Ramos e Ciavatta (2012), chamaram de “era das diretrizes”. Atualmente podemos ver em curso, os PCNs do Ensino Fundamental e Médio, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação básica e superior e nos mecanismos de avaliação do sistema (Saeb, Enem, ENC, Paiub etc.),(DOMINGUES, 2020).

A reformulação do Ensino Médio foi anunciada em setembro de 2016, pelo ministro da educação, Mendonça Filho, por meio de uma coletiva realizada pelo MEC com o objetivo de divulgar os resultados das avaliações que fazem parte do SAEB, (Sistema de Avaliação da Educação Básica), referentes ao ano de 2015. Cujo resultado, demonstra que o desempenho dos estudantes nas provas de português e matemática tiveram índices abaixo do esperado, ficando inferior à meta estipulada para o IDEB, (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), que deveria atingir a marca de 4,3, porém, alcançou apenas 3,7. Levando em consideração esses dados, o ministro afirmou que uma das prioridades do governo seria a reformulação do Ensino Médio, já que os resultados apresentam a “falência do ensino médio brasileiro e a necessidade de mudanças imediatas” (UNDIME, 2015).

Nesse contexto, a OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico) passou a controlar o desempenho escolar em nível internacional e definir a qualidade da educação de acordo com algumas necessidades que consideram básicas para educação, como ler, escrever, contar e algumas noções básicas de ciências. Temos assim, o chamado PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos) que mede a qualidade da avaliação internacional, e no Brasil o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) passou a ser instrumento de definição de qualidade.

Junto com o SAEB e o IDEB, os dados do Censo Escolar de 2016 (BRASIL, 2017), foram utilizados como exemplo para dar ênfase ao discurso da suposta crise do Ensino Médio. O Brasil tinha cerca de oito milhões de estudantes matriculados nessa etapa escolar, com 7,1 alunos na rede pública e um milhão na privada, e cerca de um milhão e meio de jovens entre 15 e 17 anos que não frequentavam a escola. O censo

apontava também, que a taxa de insucesso nessa etapa de ensino corresponde a 10% na maioria do país, sendo que na maior parte das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, o índice de reprovações e abandonos chega a 20% (BRASIL, 2017).

Desta forma, justificavam que era necessária uma reformulação no Ensino Médio, devido ao diagnóstico da baixa qualidade educacional, o que gerava uma “crise da educação”. De acordo com Nosella (2011, apud GAWRYSZEWSKI, 2017), não há nada de ‘novo’ nesse discurso, pois “há uma convicção generalizada de que, se todo o ensino no Brasil é bastante deficitário, o ensino médio o é ainda mais” (Ibidem, p. 95).

Deste modo, defendem a implementação e a necessidade de uma reforma a partir de uma série de elementos incoerentes e que não levam em consideração os reais problemas enfrentados por alunos, professores e a comunidade escolar no seu espaço-tempo. Nestes parâmetros, a MP nº 746 traz um conjunto de 25 argumentos, em que tenta expor o caráter de urgência para sua edição. Nela podemos encontrar seis aspectos considerados relevantes para a reestruturação do Ensino Médio, a saber: (1) o tempo do estudante na escola; (2) a carga horária mínima anual; (3) a (des) obrigatoriedade de disciplinas; (4) o aproveitamento de estudos no ensino superior; (5) a parte diversificada e (6) a autonomia para os sistemas de ensino definirem sua organização.

Iniciam-se a MP mostrando um “Diagnóstico dos resultados do ensino médio”, baseado nas metas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) que foram propostas para o Ensino Médio, com previsão de 5,2 até 2021, definidas levando em consideração os resultados obtidos pelos 20 países que compõem a OCDE. Porém, esse argumento é frágil, pois faz referência a parâmetros internacionais sem, no entanto, fazer uma discussão crítica sobre as condições de oferta deste nível de ensino. Continuam a defesa afirmando que

[...] os jovens não possuem bom desempenho educacional. 41% dos jovens de 15 a 19 anos matriculados no ensino médio apresentaram péssimos resultados educacionais. De 1995 para hoje houve uma queda no desempenho do SAEB. [...] piora na qualidade do ensino conforme demonstra os resultados. [...] mais de 75% dos alunos estão abaixo do esperado. [...] 25% encontram-se no nível zero. O IDEB do ensino médio no Brasil está estagnado (BRASIL, 2016).

É neste contexto que colocam como urgente a reestruturação do currículo do Ensino Médio para melhorar o desempenho no IDEB e no PISA, flexibilizando o currículo de modo que os jovens das classes populares possam escolher as disciplinas que tiverem menor dificuldade, e com isso, iriam ter melhor desempenho nas avaliações

em larga escala. Dessa forma, desenvolveriam habilidades e competências para ingressar com mais facilidade no mercado de trabalho, formal ou informal, ou que permita ocupações que venham a gerar renda, por meio do ensino do empreendedorismo (MOTTA; FRIGOTTO, 2017). Defendiam também a urgência de investir na educação dos jovens, para que possam ser futuramente economicamente ativos e qualificados contribuindo para o crescimento econômico.

São os jovens que estão hoje no EM que comporão a base contributiva do sistema social [...] e que entrarão no mercado de trabalho nas duas próximas décadas. 75% da juventude torna-se invisível para os sistemas educacionais brasileiros e não consegue uma boa colocação no mercado de trabalho (BRASIL, 2016).

Com esses argumentos, desconsideram os debates travados sobre este tipo de avaliação quantitativa, considerados como uma possibilidade para diagnosticar a qualidade do ensino, mas faz-se necessário considerar os aspectos qualitativos que dizem respeito às condições de infraestrutura das escolas; as condições de trabalho e a carreira dos professores, entre outros aspectos. De acordo com a perspectiva crítica, a justificativa usada pelos agentes do aparelho estatal não pode servir de parâmetro para medir a qualidade de ensino.

Ao longo do texto da MP, reforçam a ideia de que a evasão escolar é provocada devido aos baixos resultados nas avaliações, em consequência da falta de significado e atratividade das mesmas. Para que isso não ocorra mais, propõe a escola em tempo integral, com base nessa proposição, o Ministério da Educação (MEC) publicou a Portaria nº 1.145, de 10 de outubro de 2016 (BRASIL, 2016), que institui o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral, criada pela referida MP nº 746.

Por mais que pareça uma boa proposta, não está claro em que condições isto se dará, nem como e com o que será preenchido o tempo do aluno na escola por mais tempo. Em detrimento de uma formação integrada, preferem apenas ampliar a carga horária dos alunos, ao invés de considerar e adotar uma formação integral para os jovens e adolescentes das escolas públicas. Poderia muito bem esse aumento da carga horária escolar ser preenchido com a prática de uma atividade profissional, de acesso a cultura, a arte, a música a dança e a prática esportiva.

Contudo, o Ensino Médio não precisava de uma MP, muito menos de uma contrarreforma deste tipo, a não ser para atacar o que já se conquistou com a proposta de formação integrada, isto é, a formação dos sujeitos na perspectiva da

omnilateralidade. Este projeto é um ataque aos direitos da classe trabalhadora, visando construir o consenso por meios dos diversos canais de comunicação. De acordo com Ivo Dantas, criar medidas provisórias no Brasil se tornou um novo modo do Poder Executivo Federal legislar, pois constitui-se como “manifestação da vontade imperial do Poder Executivo” (DANTAS, 2008, p. 15).

De acordo como Motta e Frigotto (2017) a MP contém algumas questões centrais tais como “investir em capital humano visando maior produtividade, modernizar a estrutura curricular flexibilizando por áreas de conhecimento e melhorar os resultados do desempenho escolar (Ibidem. p. 356)” tendo em vista os “sujeitos dessa etapa educacional” (BRASIL, 2013, p.148). Segundo análise feita pelos autores por Motta e Frigotto (2017), esses sujeitos, são jovens oriundos das camadas populares e fazem parte da grande massa de estudantes do Ensino Médio no país.

A ideia de investimento em capital humano norteia a MP, baseada em uma concepção de formação humana que atenda às necessidades do mercado. Consideram apenas alguns conhecimentos que os alunos devem adquirir para fortalecer a produtividade, a competitividade no mercado local e internacional, ou criar condições de empregabilidade, isto é, desenvolver competências e habilidades que potencializem a inserção do indivíduo no mercado de trabalho (MOTTA; FRIGOTTO, 2017). De acordo com Saviani (2008a) esse tipo visão “qualifica o trabalho intelectual e desqualifica o trabalho manual, sujeitando o proletariado à ideologia burguesa sob um pequeno disfarce de pequeno-burguês [...]” (Ibidem., p. 22).

Com a edição da MP 746 entre alterações e inclusões, a LDB 9.394/96, passou por 40 intervenções, na qual 26 trataram de novas inclusões e 14 foram alterações no seu texto original. As principais intervenções da MP nº 746 na LDB estão presentes nos seguintes artigos: art. 24, que trata da carga horária escolar; art. 26, que detalha sobre a organização do currículo da Educação Básica; art. 36, que normatiza a organização do currículo do Ensino Médio; art. 61, que define quem são os profissionais da educação escolar básica e o art. 62, que sinaliza a referência dos currículos dos cursos de formação docente (FERREIRA; RAMOS, 2018).

Em fevereiro de 2017, a Medida Provisória nº 746 foi rapidamente convertida na Lei nº 13.415, na qual foram mantidas a maioria das alterações e modificados alguns textos. Institui-se, assim, a contrarreforma do Ensino Médio, a qual recupera as piores ideias de educação e formação. Do mesmo modo, essa conversão em Lei não contou com a devida e necessária participação da comunidade educativa em sua elaboração,

configurando uma reforma feita “de cima para baixo” (MELLO, 2020 p. 63). Isso ocorre na regularidade da lei, pois a Constituição Federal prevê que isso seja aplicada a emergências nos quais o executivo tem o direito da criação de atos com a força de lei, ficando a cargo do Congresso Nacional a votação da medida em sessenta dias, prorrogável apenas mais uma vez pelo mesmo período (MELLO, 2020).

4.2 Análise da Lei nº 13.415/17: o que está por trás da Contrarreforma do Ensino Médio?

A Lei nº 13.415/17 pode ser caracterizada como uma contrarreforma do Ensino Médio, que se expressa no interior de uma totalidade social e defende os interesses da classe empresarial, situando-se no movimento dialético do real, com suas determinações concretas. Neste sentido, isso ocorre por que:

É uma constante nas ditaduras e golpes ocorrerem reformas na educação, como foi na ditadura Vargas, no Golpe Empresarial militar, no golpe neoliberal na década de 1990 à Constituição Federal, e agora com o golpe parlamentar, midiático jurídico e policial. [...] Postulam uma educação e uma concepção de escola na perspectiva tecnicista, mas agem como se fossem neutros (MOTTA; FRIGOTTO, 2017 p. 367).

O que está em jogo para esses empresários não é reformar, modernizar ou adequar a etapa final da educação básica, mas sim a disputa por hegemonia no campo educacional. Hegemonia, segundo os conceitos Gramsci (2002a), é coerção revestida de consenso e as ideias hegemônicas são aquelas que dão direção cultural e material a um grupo social. Nas sociedades democráticas a hegemonia busca atingir o pensamento das massas e construir o consenso, assim, a contrarreforma é a expressão do ideário burguês.

Neste sentido, concordamos com Torriglia e Ortigara (2014) quando afirmam que a Lei nº 13.415 “carrega normas e orientações para efetivar comportamentos sociais necessários para a sustentação do modo de produção – na atualidade, o capitalismo” (Ibidem. p. 189). Desta forma, essa Lei:

Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e

institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (BRASIL, 2017).

É evidente que esta contrarreforma foi muito bem planejada por intelectuais orgânicos ligados às classes empresariais e alinhados com políticas internacionais, principalmente do Consenso de Washington no qual impõe uma disciplina fiscal para reduzir os “gastos” públicos (AMARAL, 2017). O Conselho Nacional de Educação (CNE) tornou-se um dos principais aparelhos de empresariamento da educação pública brasileira, pois é composto por intelectuais orgânicos do empresariado. É no CNE que ocorreu uma fundamental etapa da construção das políticas educacionais, uma vez que cabe ao órgão formular os pareceres e resoluções acerca dos documentos formulados pelo MEC. Alguns desses intelectuais ajudaram na elaboração e aprovação da Lei 13.415, como também continuam atuando para sua efetiva implementação são eles:

O Itaú [Unibanco], Bradesco, Santander, Gerdau, Natura, Volkswagen, entre outras – além de Fundação Victor Civita, Fundação Roberto Marinho, Fundação Lemman (controladores da cervejaria Anheuser-Busch InBev e do fundo de participações 3G Capital, que, por sua vez, é dono do Burguer King, da BeW [que reúne Lojas Americanas, Submarino e Shoptime]), CENPEC, Todos pela Educação (organização não governamental criada por empresários) (MACEDO, 2014, p. 1532).

Esses reformadores fizeram duas exigências referentes à melhoria do ensino, mas que seja feita de acordo com os critérios de avaliação e qualidade da OCDE, e do PISA, e os sistemas de avaliação nacional e estaduais, como o IDEB, que consideram apenas as disciplinas de português, matemática e, recentemente, ciências; trabalho para suas avaliações (MOTTA; FRIGOTTO, 2017). Neste contexto, o principal objetivo da Lei nº 13.415 é fazer alterações na estrutura curricular do Ensino Médio para que isso gere menos recursos ao Poder Público (HERNANDES, 2019).

Com base em argumentos sobre a importância da flexibilidade na formação do aluno e da necessidade de ampliar o tempo escolar como forma de atrair mais alunos para essa etapa da Educação Básica, o MEC deduziu que o desempenho dos alunos irá melhorar, pois consideram fraco quando comparado estatisticamente com outros países. Podemos perceber que nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, Resolução do CNE/CEB nº 04/2010 e Parecer CNE/CEB nº 07/2010, assim como na “Proposta de Experiência Inovadora para o Ensino Médio”, Parecer CNE/CP nº 11/2009, aparecia a defesa da diversificação formativa no Ensino Médio, como também a correlação entre evasão escolar e currículo.

Com a aprovação da Lei nº 13.415, diversas alterações foram propostas para o Ensino Médio, a LDB foi alterada e estabeleceu uma mudança na estrutura deste nível de ensino. No entanto, sua implementação só poderia ser posta em prática se a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Médio fosse aprovada também. Fato que ocorreu no ano seguinte, pela Portaria MEC nº 1.348 de 14 de dezembro de 2018. Neste mesmo ano, também ocorreu a aprovação, na Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CEB/CNE), as alterações nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCN EM), em novembro de 2018, com a Resolução CNE/CEB nº 3 de 21 de novembro e respectivo Parecer CNE/CEB nº 3 de 8 de novembro de 2018, que foi homologado pela Portaria do MEC nº 1.210 de 21 de novembro de 2018, que juntas conformam o que o Ministério da Educação tem denominado de “Novo Ensino Médio” - NEM.

É importante destacar que a busca pela implementação da BNCC, não é algo ‘novo’ e está presente na Constituição de 1988, em seu artigo 210, no artigo 26 da LDB de 1996, no artigo 14 das Diretrizes Nacionais Curriculares (DCNs) de 1997 e nos objetivos 1, 2, 3 e 7 do PNE de 2014. Sendo defendidos pelos diversos governos anteriores, através do MEC, do CONSED e da UNDIME, como também pelos empresários, ligados ao Movimento Pela Base Nacional Comum e aqueles ligados a CNI. Estes últimos tomaram para si, um papel ativo, ligados aos setores da sociedade para a materialização destas mudanças. Consideram que a BNCC e a Lei 13.415/2017, irão contribuir para importantes correções na educação brasileira, porém, é preciso enfrentar alguns desafios como a adequação dos currículos às estratégias de aprendizagem, e a superação da falta de estrutura e recursos para a transformação das instituições ou redes de ensino.

Para a implantação deste ‘novo’ projeto formativo consideram os aspectos definidos em seu Mapa Estratégico desde 2005, alguns elementos como a: “expansão e diversificação da oferta de educação básica, continuada e profissional ajustada às necessidades atuais e futuras da indústria”, assim como, a “flexibilização no formato e metodologias de atendimento às demandas educacionais da indústria” (CNI, 2005, p. 19). Esses elementos serão norteadores dos projetos educacionais, das propostas de reformulação curricular para a educação de nível médio e para a formação profissional ofertada pela CNI. O conjunto destas medidas evidencia a centralidade da Educação Básica e da formação profissional de nível médio para este setor, caracterizando-se como o fator principal para o seu desenvolvimento econômico. Essas medidas

demonstram que o projeto geral mínimo de formação da classe trabalhadora defendido pela CNI, relaciona-se com o projeto defendido pelo bloco hegemônico neoliberal (MELLO, 2020).

A BNCC do Ensino Médio apresenta-se, como um manual de operações das modificações, compõe uma política mais ampliada, diferente da Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, que foram homologados primeiro, em 2017. Como havia a tramitação da contrarreforma do Ensino Médio, o documento foi desmembrado e a BNCC deste nível de ensino foi discutida separadamente. Os reformadores partiram do pressuposto de que o atual currículo do Ensino Médio era desinteressante e fora da realidade dos alunos, caracterizando-o como ultrapassado, conteudista e desmotivador, e que esse seria um dos principais motivos da evasão escolar nesse nível de ensino.

Segundo o Banco Mundial, “o foco exagerado na decoração de disciplinas acadêmicas, a redução do horário escolar e do tempo de instrução e a percepção de que o currículo do ensino médio perdeu a relevância são algumas das principais deficiências do atual sistema de educação básica” (BM, 2018, p. 64). O discurso do MEC é que essa estrutura curricular com treze disciplinas obrigatórias e com um único percurso formativo desmotiva os alunos a frequentarem a escola e não os prepara para a vida em sociedade e o mundo do trabalho. Afirmam também, que a (contra)²⁶ Reforma do Ensino Médio representa um avanço, pois possibilita alterações na formação técnica e vocacional, podendo colaborar para a formação de “recursos humanos” necessários ao aumento da produtividade brasileira.

De acordo com o MEC, a BNCC fundamenta-se no que vem chamando de “compromisso com a Educação Integral”, uma nova pedagogia difundida pelo bloco histórico no poder. Consideram que o bom desempenho escolar de um estudante não depende apenas de habilidades intelectuais como leitura, escrita, raciocínio lógico, cálculo e pensamento científico, mas sim do desenvolvimento completo do sujeito no seu aspecto intelectual, físico, emocional, social e cultural.

Já que “no novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações” (BRASIL, 2017 p. 14). Afirmam assim, que a Educação Básica deve

²⁶ Sinalizando que o MEC não chama de contrarreforma, por isso o contra encontra-se entre parênteses.

superar o caráter reducionista, que cada hora considera uma dimensão seja cognitiva, ou afetiva, adotando o que compreendem como “desenvolvimento humano global”.

Pretendem com isso formar o comportamento do trabalhador e, conseqüentemente, “uma pedagogia que, baseada em teorias da aprendizagem, promove uma supervalorização do processo educacional como conformador de personalidades flexíveis” (RAMOS, 2004, p. 4). Nesse viés, a escola se tornará uma instituição mediadora para a constituição da singularidade e de identidades autônomas e flexíveis, de modo que contribua para a construção dos projetos subjetivos, para que possam superar as instabilidades da vida contemporânea.

Assim, acreditam que se construirá um novo profissionalismo, com indivíduos preparados para a mobilidade permanente, seja entre diferentes ocupações numa mesma empresa, entre diferentes empresas, para o subemprego, para o trabalho autônomo ou para o não-trabalho (MELLO, 2020). Isso se encaixa nos preceitos da pedagogia das competências, a qual pretende preparar os indivíduos para a adaptação permanente ao meio social instável da contemporaneidade (RAMOS, 2004).

Tendo como base essa visão pedagógica, a BNCC estabelece dez competências gerais comuns que devem orientar todos os componentes curriculares da Educação Básica, determinando que a função destas é “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017, p. 8).

Com maior foco nas competências socioemocionais, o texto traz “conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional [...] reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas”, “exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação” além de “agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação” (BRASIL, 2017, p. 10). Fica claro aqui, que a formação mínima presente no NEM, da ênfase na aprendizagem de subjetividades, que faz parte do novo projeto hegemônico do empresariado no poder.

Baseados nesses parâmetros, a primeira alteração relevante que destacamos feita pela Lei 13.415, diz respeito ao art. 3º, §5º, que inclui o artigo 35-A da LDB nº 9.394/96, regulamentando a ampliação para 1.800h totais a composição do currículo do Ensino Médio, que será completado pela BNCC, o que representa 600h anuais, as 800h, segundo a Lei, serão ofertadas pelos itinerários formativos. Para este novo arranjo de

carga horária, as escolas têm até cinco anos para ampliarem sua carga horária anual de 800 para 1.000 horas, ou seja, cinco horas diárias, e depois, disso, cheguem de forma progressiva a 1.400 horas. Segundo o *caput* deste artigo, os direitos e objetivos de aprendizagem dessa etapa da Educação Básica não poderá ser superior a 1.800 horas do total da carga horária do Ensino Médio. Na prática, isso significa uma redução de 2.400 horas que devem ser dedicadas para a integralização dos conteúdos escolares do Ensino Médio, à escolha dos sistemas de ensino.

Podemos observar uma flexibilização dada aos sistemas de ensino, entregando a eles a responsabilidade de decidir quantas e quais áreas do conhecimento e conteúdos escolares serão ofertadas aos alunos. Os conhecimentos obrigatórios para todas as escolas, segundo o parágrafo 3º do artigo 3º, são língua portuguesa e matemática, nos três anos do Ensino Médio, e, segundo o mesmo artigo no §4º, em algum momento do curso a língua inglesa. Desta forma, entende-se que as outras áreas de conhecimento poderão ser oferecidas, ou não, dependerá de cada instituição de ensino. Ao permitir essa flexibilização aos sistemas de ensino o cumprimento do efetivo trabalho escolar, abre espaço para que os estados se enquadrem na rigidez de cortes nos recursos do orçamento que devem ser destinados à educação.

O artigo 4º da Lei nº 13.415, modificou o artigo 36 da LDBEN, na qual dispôs que o currículo do Ensino Médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos. Estes deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas; V – formação técnica e profissional (BRASIL, 2017).

Neste contexto, o estudante poderá escolher um, dentre estes cinco itinerários, para concluir o Ensino Médio. Essa possibilidade de escolha, no entanto, não está assegurada, pois as instituições de ensino não tem a obrigação de ofertar os cinco itinerários previstos. Parte do currículo será composto e organizado segundo a relevância que as escolas atribuam aos arranjos curriculares e suas possibilidades de oferta. O que inviabiliza a constituição de um Sistema Nacional de Educação (SNE), aprovado pelo Plano Nacional de Educação do decênio 2014 a 2024, para o Ensino Médio.

Assim podemos afirmar que essa contrarreforma se opõe a Constituição de 1988, que disserta, no artigo 208, inciso II, sobre a “progressiva universalização do ensino médio gratuito” e a Lei de Diretrizes e Bases para Educação Nacional (LDBEN) que, no Artigo 2º, garante o pleno desenvolvimento do educando. Nota-se, dessa forma, o afastamento da possibilidade de universalização do ensino e a não pretensão do pleno desenvolvimento dos educandos, devido às exclusões de algumas disciplinas do currículo do Ensino Médio ao definir a Base Curricular Nacional.

Outro ponto a destacar na Lei nº 13.415/2017 é a incoerência jurídica na regulamentação educacional atual, pois a forma integrada da articulação, entre Educação Profissional e Ensino Médio, mantém-se vigente na LDB, assim como as Dcnept de 2012. Isso gera um contexto de indefinições normativas e de instabilidade políticas devido a não observância da lei.

Desta forma, percebe-se que há uma clara divisão entre formação geral humanística e formação profissional, como também entre a BNCC e as áreas de conhecimento. Descumprindo assim as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio e da Educação Técnica Profissional que consideram a integração dos currículos escolares, sem distinção por blocos ou divisão, “de modo a priorizar a contextualização e a interdisciplinaridade ou outras formas de interação e articulação entre diferentes campos de saberes específicos (§ 1º do art. 8º da Resolução CNE/CEB nº 02/2012 – BRASIL, 2012)”.

Destacamos também que as DCNs não entendem o currículo escolar como algo pronto e acabado, definido por especialistas, mas compreende a escola como produtora de currículo, permitindo aos professores a decisão de escolher o que ensinar e por que ensinar tal ou qual conteúdo. No entanto, os professores têm sido tomados apenas como recursos nas propostas pedagógicas de currículo e não como agentes do processo educativo, apesar de algumas vezes, suas opiniões serem levadas em considerações no processo de elaboração.

Com isso, percebemos que a contrarreforma retoma os dispositivos de dualidade e fragmentação formativas já ocorridas em reformas anteriores. A divisão em itinerários formativos nos remete a reforma Capanema Lei nº 4.224/1942, quando o segundo ciclo do ensino secundário ficou dividido em cursos clássico e científico, cada qual preterindo conhecimentos que seriam próprios do outro. Lembra-nos também a Lei 5.692/1971, que em síntese, limitava o acesso dos jovens das classes trabalhadoras ao ensino

superior público para encaminhá-los mais cedo para o mercado de trabalho (CUNHA, 2002; FERRETI; SILVA, 2017).

Esse ‘novo’ currículo do Ensino Médio envolve a BNCC e a parte diversificada, com conteúdos e habilidades definidos pelos sistemas de ensino e pelas escolas, dentro dos princípios pedagógicos de identidade, diversidade e autonomia, colocados como forma de adequação às necessidades dos alunos e ao meio social. Além disso, os princípios de interdisciplinaridade e contextualização, adotados como estruturadores do currículo do Ensino Médio. Todavia, este fato não é algo ‘novo’, pois já esteve presente na LDB de 1961, o que diferencia é que a parte diversificada não tem o objetivo de terminalidade profissional, tendo em comum a centralização na formação acadêmica/propedêutica, uma das históricas exigências da classe média brasileira (DOMINGUES, 2020).

O planejamento pedagógico e curricular da escola diversificará e dará uma identidade a cada escola, isto é, dependendo da priorização de uma das três áreas do currículo. A contextualização deverá orientar a organização da parte diversificada do currículo, para que não haja separação entre ela e a BNCC, já que a LDB assegura que as instituições de ensino podem adequar seus conteúdos curriculares de acordo com as características regionais, locais e da vida de seus alunos.

Podemos dizer que essa medida aumenta ainda mais a desigualdade na escola, pois os quatro itens desse arranjo curricular são iguais aos da BNCC (quais sejam: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas), (BRASIL, 2017), porém a quinta opção do itinerário formativo formação técnica e profissional, não tem nada a ver com os conteúdos escolares, pois não fazem nenhuma articulação com os conteúdos que serão ensinados em sala, propõem apenas uma formação técnica e profissional desarticulada com as outras áreas do conhecimento.

Dessa forma, as escolas que tiverem acesso aos recursos financeiros ou verbas públicas e empresarias, a exemplo das redes privadas, poderão oferecer os quatro arranjos curriculares similares à BNCC, isto é, os conteúdos escolares, que são a base para os processos seletivos para acesso ao Ensino Superior, como também conteúdos básicos para a permanência dos estudantes nessa modalidade de ensino.

Já as escolas públicas poderão compor e organizar quais e quantos arranjos curriculares tiverem condições, de acordo com a verba recebida. Assim, as escolas com poucos recursos financeiros poderão oferecer arranjos mais ‘pobres’, que não

demandem investimentos, ou um único itinerário formativo, como o V - formação técnica e profissional. Isso se reforça com a permissão da Lei 13.415, que em seu artigo 4º, parágrafo 3º, estabelece que fica a critério dos sistemas de ensino a integração ou não da BNCC com os itinerários formativos.

Essas mudanças deverá exigir um financiamento para que ocorra a expansão desse “Novo Ensino Médio”, porém, isso esbarra com a falta de uma fonte fixa de financiamento para essa viabilização. Além de um aumento das despesas de controle e de gerenciamento, devido a proposta de maior flexibilidade, adequação e melhoria do espaço escolar. O governo atual age em parceria com o setor privado interno e internacional, trata-se de uma estratégia neoliberal que ignora todos os esforços e a trajetória de direitos até aqui conquistados. Segundo Frigotto, “quando se junta prepotência do autoritarismo, arrogância, obscurantismo e desprezo aos direitos da educação básica plena e igual para todos os jovens, o seu futuro terá como horizonte a insegurança e a vida em suspenso” (FRIGOTTO, 2016 p. 332).

Portanto, a contrarreforma possui um discurso de que atende aos interesses de todos, principalmente dos alunos da classe trabalhadora, mas na realidade, ocultam o que pretendem, que é ajustar a educação aos interesses e à lógica do capital. Concordamos com Frigotto e Motta (2017) ao afirmar que “trata-se de uma reforma contra os filhos da classe trabalhadora, negando-lhe o conhecimento necessário ao trabalho complexo e à autonomia de pensamento para lutar pelos seus direitos” (Ibidem. p. 356).

4.3 O itinerário formativo V - Formação Técnica e Profissional - como instrumento para novas parcerias público-privadas

O itinerário formativo²⁷ V - formação técnica e profissional, proposto pela Lei nº 13.415, indica um retrocesso à Lei 2.208/97 (KUENZER, 2017), na qual permitia a dualidade entre ensino profissional de um lado, e geral de outro. De acordo com os parágrafos 8 e 11 do Art. 4 do texto dessa lei:

²⁷ De acordo com a BNCC, no Brasil, “a expressão ‘itinerário formativo’ tem sido tradicionalmente utilizada no âmbito da educação profissional, em referência à maneira como se organizam os sistemas de formação profissional ou, ainda, às formas de acesso às profissões. No entanto, na Lei nº 13.415/17, a expressão foi utilizada em referência a itinerários formativos acadêmicos, o que supõe o aprofundamento em uma ou mais áreas curriculares, e também, a itinerários da formação técnica profissional” (BRASIL, 2017 p. 467).

§ 8º A oferta de formação técnica e profissional a que se refere o inciso V do caput, realizada na própria instituição ou em parceria com outras instituições, deverá ser aprovada previamente pelo Conselho Estadual de Educação, homologada pelo Secretário Estadual de Educação e certificada pelos sistemas de ensino.

§ 11º Para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento, mediante as seguintes formas de comprovação:

- I - demonstração prática;
- II - experiência de trabalho supervisionado ou outra experiência adquirida fora do ambiente escolar;
- III - atividades de educação técnica oferecidas em outras instituições de ensino credenciadas;
- IV - cursos oferecidos por centros ou programas ocupacionais;
- V - estudos realizados em instituições de ensino nacionais ou estrangeiras;
- VI - cursos realizados por meio de educação a distância ou educação presencial mediada por tecnologias. (BRASIL/MEC, 2017, p. 4)

Neste sentido, caso a escola opte por esse arranjo curricular, estará responsabilizada a ofertar apenas os componentes curriculares obrigatórios referentes à BNCC, nesse caso, o aluno poderá cumprir os componentes relativos ao itinerário V, fora da escola em instituições parceiras ou conveniadas, de forma presencial ou à distância. Isso é conveniente ao Estado que reduziria os custos e a responsabilidade da escola para com a formação dos jovens e favoreceria empresas e instituições de formação profissional como, por exemplo, o SENAI e o SESI, com novas parcerias público-privadas.

Pensando em novas parcerias e na expansão do seu setor, desde 2005 a CNI, já apontava a educação profissional e tecnológica, como um suporte estratégico para a sustentabilidade e competitividade da indústria (MELLO, 2020), reafirmando a necessidade de estar calcada sobre uma educação básica de qualidade e de adaptar-se as mudanças do mundo produtivo. Nesse sentido, de acordo com a própria CNI, seria preciso então, valorizar novas “competências” que incluem “habilidades básicas, específicas e de gestão, atitudes relacionadas à iniciativa, criatividade, solução de problemas e autonomia de valores relacionados à ética e responsabilidade” (CNI, 2005, apud MELLO, 2020 p. 91).

Para efetivação dessas propostas, em 2018 foi apresentado um mapa estratégico para a Educação Básica, na qual apontam objetivos, metas de verificação e iniciativas para serem alcançadas. Dentre elas destacamos

a elevação da qualidade da Educação Básica, que deverá ser verificada através da melhora na nota do IDEB de 4,6 para 5,6, e em 2022 a

ampliação da oferta de Ensino Médio Integrado com a formação técnica e profissional, a ser medido com o aumento da participação do Ensino Integrado ao médio de 5,3% para 11,1% (MELLO, 2020 p.102).

Para que esses objetivos se concretizem é preciso que ocorra a:

implantação da Base Nacional Comum Curricular, implantação do Novo Ensino Médio com prioridade para a integração com a educação profissional, realização de parcerias entre as redes de educação profissional e de educação básica e ampliação da aprendizagem profissional para alunos do ensino médio (CNI, 2018, p. 79).

Desse modo, a CNI tem defendido a necessidade de reformulação da educação básica de nível médio de modo a atender as necessidades da indústria. Para a CNI, os pontos centrais dessas políticas dizem respeito à adoção do currículo flexível e a valorização da educação profissional e tecnológica, pois isso aproximará os estudantes às novas demandas do mercado de trabalho. Desta forma, consideram o “Novo Ensino Médio” importante também porque, reduzirá o incentivo ao ingresso nas universidades e os alunos que chegarem ao Ensino Superior possuirão competências e habilidades mais sólidas e preparadas para às demandas do mercado de trabalho, de certo que, esse tipo de visão utiliza da educação para reproduzir desigualdades sociais (MELLO, 2020).

Essas ações da CNI indicam um interesse específico na contrarreforma, em especial pelo itinerário formativo técnico profissional, previsto no texto da Lei nº 13.415/2017, pretendem com isso estabelecer novas parcerias público-privadas. Para que isso se efetive, tentarão se aproveitar das deficiências infraestruturais das escolas da rede pública, em ofertar esse arranjo curricular, desta forma o Sistema S, em particular, o SESI, o SENAI e o IEL, surgem como parceiros “naturais e qualificados”, do Estado (GOTTI, 2018) no oferecimento dessa vertente. Com isso, garantirão seus objetivos formativos, como também os recursos públicos. Como forma de defender suas propostas, Sérgio Jamal Gotti, gerente executivo da Educação do SESI, importante intelectual orgânico da CNI e um dos responsáveis pela implementação do projeto do NEM no SENAI-SESI, afirmou que:

Hoje, a maioria das escolas não tem infraestrutura necessária e adequada para oferecer educação profissional e vão precisar de parcerias externas. Estamos vendo o SESI e o SENAI como parceiros muito fortes para a escola pública, principalmente na implantação do itinerário de formação técnica e profissional, mas também na construção do projeto pedagógico integrado (GOTTI, 2018).

Aproveitando-se dessas fragilidades, o mecanismo de transferência de valor da esfera pública para a privada fica garantido e ampliado por lei. No entanto, haverá também, outros meios de captar o investimento público, seja por meio da mercantilização da educação através de diversos serviços, ou pela atualização ou fornecimento dos materiais didáticos, da formação docente, da compra de serviços de consultoria para as escolas e secretarias de educação, como a CNI já vem oferecendo (MELLO, 2020).

Essa garantia pode ser evidenciada também, na Lei nº 13.415, no parágrafo 11 do artigo 4º, no qual propõe uma solução para que o currículo seja cumprido com poucos recursos financeiros: “para efeito de cumprimento das exigências curriculares do Ensino Médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento” (BRASIL, 2017). Essa suposta solução disfarçada de flexibilidade é baseada na ideologia de que os estudantes possuem liberdade para aprender através da pesquisa, no entanto, dispensa o aluno de integralizar parte do currículo do Ensino Médio na escola com os professores. O Estado então fica livre de oferecer escola e professores para esses estudantes, e ainda o responsabiliza por sua aprendizagem (HERNANDES, 2019).

Elencamos aqui, as principais estratégias adotadas pela CNI, para garantir a aprovação de seus interesses nas políticas do NEM. É claro, que as outras frações empresariais estão também se beneficiando com essa contrarreforma e não apenas esse setor econômico. Na realidade, esse arranjo curricular se tornou o foco principal desses setores produtivos, pois tem como objetivo promover um rápido treinamento dos estudantes da classe trabalhadora em atividades simples, encaminhando-os para ocupações flexíveis no mercado de trabalho. Sem demandar muitos recursos financeiros e atender aos interesses dos empresários, propondo “saídas que comprovam que atende, realmente, a lógica do capital e não os interesses dos estudantes de nível médio” (HERNANDES, 2019 p. 7).

Outro aspecto relevante é que nenhum dos textos sobre a contrarreforma, o NEM, a BNCCEM ou DCNEM, especificam quais cursos serão ofertados pelas escolas no itinerário V. Segundo o MEC, essa não especificação é porque os sistemas de ensino terão liberdade de escolher quais formações profissionais serão oferecidas aos alunos, com o argumento de que estão respeitando a autonomia administrativa, didática e pedagógica das escolas, porém os documentos também não especificam os critérios

gerais que orientarão essa escolha. De acordo com o parágrafo 6º do artigo 4º, da lei 13.415:

A critério dos sistemas de ensino, a oferta de formação com ênfase técnica e profissional considerará: I – a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional; II – a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade (BRASIL, 2017, p. 16).

Assim, os conhecimentos sistematizados não serão mais ensinados, mas sim as vivências e práticas de trabalho, impossibilitando a dimensão política da educação, indo contra a LDB, que prevê uma formação para a cidadania. Como também,

dificulta para o estudante a apropriação dos conhecimentos elaborados, a fim de possibilitar-lhe a decodificação concreta do real, da prática social, para que esses conhecimentos se efetivem como elementos ativos de transformação social. Não permite que o ato educativo se estabeleça de modo dialético, deslocando-o de seu espaço de compreensão das contradições capital trabalho (HERNANDES, 2019 p. 9).

Deste modo, escondem as contradições que ocorrem no interior das escolas, assim como o conflito de classes, fazendo os estudantes acreditarem que esse modelo de ensino, atende aos seus interesses. No entanto, orientam a educação para um conhecimento prático, útil, de acordo com os princípios empresariais “na perspectiva tecnicista, defendendo uma ideologia de educação e escola como neutros” (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p. 367). Corroborando nesta perspectiva a contribuição de Ferreira Jr. e Bittar,

devemos ficar atentos para o agravante domínio do capital sobre as relações sociais: em escala jamais vivida pela humanidade, coisificando os próprios homens, o que exige de nós reflexões urgentes e cada vez mais complexas, inclusive nas salas de aula e na convivência com os nossos alunos, pois a escola, neste momento de reestruturação produtiva do capitalismo, está se ajustando aos ditames do mercado e se convertendo, cada vez mais, no espaço do não conhecimento e do esvaziamento do seu sentido. E, nesse contexto, é necessário que haja uma ação de resistência à tendência dominante destinada a fazer da escola o locus da reflexão, da crítica e da contra hegemonia (FERREIRA JR; BITTAR 2008, p. 639).

Nesta conjuntura, o “Novo Ensino Médio” proporcionará uma formação geral aligeirada, baseada em conhecimentos científicos e noções técnicas profissionais básicas, o que conduzirá aos estudantes da classe trabalhadora a ocupações precárias no

mercado de trabalho. Desta forma, o Ensino Médio ligado extremamente ao mercado de trabalho, baseado em uma concepção de ‘competência’ com foco na memorização, e repetição de acordo com o viés taylorista, prejudica e impede o conhecimento do todo, isto é, de uma formação humanística. De acordo com Ramos,

formar profissionalmente não é preparar exclusivamente para o exercício do trabalho, mas é proporcionar a compreensão das dinâmicas sócio produtivas das sociedades modernas, com as suas conquistas e os seus revezes, e também habilitar as pessoas para o exercício autônomo e crítico de profissões, sem nunca se esgotar a elas (RAMOS, 2008, p. 5).

Esses alunos estarão, segundo Hernandes “Livres da escola e dos conhecimentos das disciplinas escolares e preparados para ocupações precárias” (HERNANDES, 2019 p.10), conseguirão assim se libertar logo da escola. Entretanto, serão treinados nas atividades que lhes serão destinadas nas empresas, o que irá aprofundar ainda mais a divisão social do trabalho.

O poder público desta forma vai retirando sua obrigação sobre o Ensino Médio, quando insere entre os itinerários formativos o arranjo curricular de formação técnica e profissional, impossibilitando assim, o acesso dos alunos da Educação Básica ao Ensino Superior, conduzindo-os para atividades flexíveis que exige baixa qualificação. Segundo Kuenzer (2017), a formação técnica e profissional

é disponibilizada de forma diferenciada por origem de classe, de modo a levar os que vivem do trabalho a exercer, e aceitar, de forma natural, as múltiplas tarefas do mercado flexibilizado. Ser multitarefa, neste caso, implica exercer trabalhos disponibilizados pelo mercado, para os quais seja suficiente um rápido treinamento, a partir de algum aporte de educação geral, seja no nível básico, técnico ou superior (Ibidem, p. 341).

Com esse “Novo Ensino Médio”, substitui-se a educação geral por um currículo na perspectiva de treinamento, de uma técnica ou profissão, com o mínimo de conhecimentos científicos, complexos, sistematizados, fato que não possibilita a estimulação do pensamento abstrato, pois não há desenvolvimento da formação das funções psíquicas superiores (MARTINS, 2013). Como também, “das capacidades intelectuais, das operações lógicas do raciocínio, dos sentimentos éticos e estéticos, dos conhecimentos clássicos, enfim, de tudo que garanta ao indivíduo a qualidade de ser humano e que dependem em alto grau das dimensões qualitativas da formação escolar” (Ibidem, p. 375). Neste sentido, os estudantes da classe trabalhadora terão dificuldades

no acesso e permanência no Ensino Superior. Para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 43),

Se a preparação profissional no ensino médio é uma imposição da realidade, admitir legalmente essa necessidade é um problema ético. Não obstante, se o que se persegue não é somente atender a essa necessidade, mas mudar as condições em que ela se constitui, é também uma obrigação ética e política garantir que o ensino médio se desenvolva sobre uma base unitária para todos. Portanto, o ensino médio integrado ao ensino técnico, sob uma base unitária de formação geral, é uma condição necessária para se fazer a “travessia” para uma nova realidade.

Trazendo para nossa realidade, essa “travessia” permitiria a superação da dualidade e da fragmentação, na qual as duas formas de organizar o Ensino Médio Politécnico com ou sem profissionalização, são convergentes e poderão coexistir, até que as condições materiais objetivas da sociedade brasileira, permitam aos jovens das escolas públicas concluir a Educação Básica por volta dos 17 ou 18 anos de idade. Para depois de concluído o Ensino Médio possam pensar em uma profissão. O que hoje em dia, “isso é um “luxo”, há muito tempo garantido como direito apenas dos jovens dos estratos médios e altos da população” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 43). Nesse sentido, Nosella (2011) afirma:

Para nós, a grande questão é a seguinte: como priorizar na escola média brasileira a dimensão da formação para a autonomia, quando a liberdade para a maioria é tão exígua? Como proteger o direito dos adolescentes a um tempo justo de ‘indefinição profissional ativa e heurística’, quando, de um lado, a minoria de jovens da classe dirigente usufrui são de natureza semântica, histórica e política (Ibidem., p. 141).

Esta situação nos leva a pensar que a maioria dos jovens para sobreviver é forçada a uma definição profissional precoce devido à desigualdade socioeconômica, que obriga grande parte dos filhos da classe trabalhadora a buscar emprego. Isto ocorre bem antes dos 18 anos de idade, para complementar a renda familiar ou até mesmo sua autossustentação, mesmo com baixíssima escolaridade e sem nenhuma qualificação profissional, o que faz aumentar a procura por trabalho simples e contribui para a valorização do capital. Levando em consideração a análise dos indicadores sociais da população de até 17 anos de idade no Brasil, da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), de 2008, podemos identificar que grande parte dos jovens da classe trabalhadora trabalham:

Analisando os dados dessa pesquisa, encontramos que 41,9% dos jovens entre 16 e 17 anos de idade trabalham. Se levarmos em

consideração que os 3,3% dessa faixa etária que nem trabalha nem estuda estão muito mais próximos do trabalho que da escola, chega-se ao percentual de 45,2% dos jovens da faixa etária como sendo de trabalhadores (empregados ou não). Também é significativa a quantidade de crianças e adolescentes entre 10 e 15 anos de idade que trabalham. São 2.517.412 (11,8%) nessa condição, cabendo destacar que no Brasil é legalmente proibido trabalhar antes dos 14 anos de idade, ou seja, na faixa etária de 10 a 15 anos, apenas os que estão entre 14 e 15 anos poderiam estar trabalhando legalmente. Ainda mais, entre os jovens que trabalham entre os 10 e os 17 anos de idade, 19,1% começaram a fazê-lo com até 9 anos de idade (MOURA, LIMA E SILVA, 2015 p. 10).

Esses dados nos informam que a maioria dos adolescentes entre 10 e 17 anos estão inseridos em famílias muito pobres, e por isso, precisam trabalhar. Essa problemática, passa pela luta política que visa tornar a sociedade mais justa e igualitária como também, pela defesa de concepções e práticas pedagógicas que fortaleçam o Ensino Médio unitário, em detrimento do profissionalizante e que seja para todos.

Vale ressaltar, que não se pode ter uma competente formação profissional sem uma sólida formação geral, que tem como objetivo aprofundar o conhecimento científico e tecnológico, integrado com as condições histórico-social. Além disso, a Educação Profissional no seu processo de expansão, implantação e constituição de sua missão deve elevar um processo pedagógico que engaje os sujeitos nos saberes da ciência e da tecnologia, que passa a (re)significar sua interpretação do mundo e atuação no meio social (SANTOS, 2017).

A proposta da contrarreforma de formar os adolescentes para uma determinada profissão precocemente, potencializa, na realidade, a unilateralidade em detrimento da omnilateralidade. Um direcionamento ideológico, que obscurece o fato de que a maioria da classe trabalhadora tem seu destino nas carreiras de menor prestígio social e valor econômico (FRIGOTTO, 2016). Uma educação voltada unicamente para este fim, não definirá o futuro para os jovens, para Gramsci (1968) as escolhas profissionais deveriam ser feitas após o estudante alcançar um certo grau de maturidade intelectual.

Portanto, não deveriam delimitar os conhecimentos mínimos que os adolescentes terão acesso, pois na verdade, a Educação Básica deve abranger todas as áreas de conhecimentos. Dessa forma, poderão compreender a totalidade da vida social e produtiva, assim como conhecer os diferentes campos das, Ciências Físicas, das Ciências Humanas e Sociais, da Matemática, das Linguagens, das Artes etc.

Percebemos assim, que está em jogo nesta contrarreforma é “controle do processo formativo da juventude (objetivos, métodos e conteúdos), fundamental para o

controle ideológico da escola e seu alinhamento à lógica das necessidades do aparato produtivo” (FREITAS, 2016, p. 140). O Ensino Médio no Brasil se transformou em um campo de disputas políticas, essa contrarreforma ao invés do compromisso com uma formação crítica e reflexiva, reforça uma formação aligeirada e/ou reducionista. O que está em questão neste jogo, é a própria concepção de educação, estabelecendo um currículo padronizado voltado somente para as disciplinas de matemática e língua portuguesa na qual sua principal finalidade é os resultados nas avaliações em larga escala. Redefinindo o trabalho docente, voltado para o treinamento dos alunos, como também com o objetivo de diminuir o investimento na educação.

4.4 A flexibilização curricular e a desqualificação da profissão docente

Como mais uma medida dessa ampla flexibilização proposta por essa contrarreforma, ressaltamos o artigo 6º da Lei nº 13.415, que altera o inciso IV do artigo 61 da LDBEN, indicando mais uma solução para os sistemas de ensino seguirem a lei utilizando poucos recursos públicos. Explicitando qual profissional poderá atuar nas escolas de Ensino Médio para ministrar o arranjo curricular V – formação técnica e profissional:

IV – profissionais graduados que tenham notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36 (BRASIL, 1996).

De acordo com esse artigo é permitido dois tipos de profissionais da educação no Ensino Médio, um formado em nível superior, com estudos do currículo de formação de seu curso e com estudos de teorias e práticas pedagógicas. Segundo o inciso V do artigo 206 da Constituição Federal (1988) para atuar nas escolas públicas esses professores devem passar por concurso público de provas e títulos. O outro profissional diz respeito àquele profissional graduado não licenciado, mas que possui experiência em alguma formação profissional ou técnica, na qual seu “notório saber” deverá ser reconhecido pelos sistemas de ensino (HERNANDES, 2019). Isso tudo negligencia a profissão docente e reforça uma escola dual.

Segundo *Hernandes (2019)*, a escola fica então dividida entre aquela com a educação escolar, com carga horária não superior a 1.800 horas para integralização da BNCC, voltada para o ensino dos conteúdos curriculares escolares, ministrados por um professor formado para exercer essa função, com todos os deveres que a LDBEN determina, como o planejamento dos conteúdos a serem ensinados segundo o projeto pedagógico da escola e “zelar pela aprendizagem do aluno” (BRASIL, 1996). E aquela escola dos itinerários formativos, da formação profissional e técnica, nela os conhecimentos poderão ser ensinados por um profissional que não é um professor, que não participa da organização e do planejamento dos conteúdos e das formas de ensino (SAVIANI, 1991a), de acordo com o projeto político pedagógico da escola.

Dessa forma, o papel da educação formal de “transmitir às novas gerações o saber historicamente sistematizado [...] por meio de uma relação interpessoal professor-aluno mediada pelos conhecimentos a serem transmitidos, que possibilitem à educação escolar desempenhar efetivamente sua função social” (MARTINS, 2013, p. 202), fica negligenciado.

Esse modelo de educação vai contra o artigo 62 da LDBEN (BRASIL, 1996), na qual trata a respeito da formação profissional exigida para atuação no Ensino Médio, que deve ser em nível superior e em curso de licenciatura plena. Fato que não deveria ocorrer, pois anula toda formação dos professores que passaram anos na faculdade, se especializaram, prestaram concurso público, para agora não ter mais garantia de exercer sua profissão. Não deveria ocorrer também porque a formação para ambas são diferentes, um docente durante sua graduação faz apropriação de conteúdos e métodos de ensino que tem como objetivo “fazer progredir o aluno” (SAVIANI, 2008, p. 87), já o profissional de notório saber recebe conhecimentos durante sua graduação ou experiência profissional que tem como finalidade a aprendizagem de alguma técnica ou profissão por meio do treinamento dos alunos em alguma atividade prática. Segundo *Motta e Frigotto*:

Por permitir a contratação de supostos especialistas, porém não licenciados, como professores, essa ‘reforma’ desobriga ou força os estados a não realizarem concursos públicos. Permite, como o caso do atual Rio de Janeiro e que deve ser modelo geral, que os estados se enquadrem na mordada da austeridade às custas de cortes de salários e aposentadorias, aumento da contribuição da Previdência e flexibilização, ainda maior, das leis trabalhistas (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p. 369).

Além disso, a possibilidade dos profissionais com notório saber atuar nas escolas desqualifica todas as lutas dos profissionais da educação para a melhoria das condições objetivas e formação do professor. As consequências para os estudantes que não tiverem opção de escolha e forem obrigados a fazer o itinerário formativo de formação técnica e profissional, mesmo que não queiram, terão uma formação aligeirada em alguma profissão. Através de um treinamento ministrado por profissionais de notório saber, poderão obter um certificado ilusório (HERNANDES, 2019), que não lhes “garantirá emprego em tempo de desemprego estrutural” (PATTO, 2007).

Ocorrerá também uma significativa diminuição de horas/aulas de ensino com professores em sala de aula, a não contratação de professores por concurso público e a subsequente contratação de graduados com notório saber, irá permitir com que os Estados “façam parcerias público-privadas como estratégia de privatização do Ensino Médio [...], pela venda de pacotes de cursos, nas parcerias com empresas de educação presencial ou à distância” (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p. 369). Como também conduzirá a “determinação do conteúdo e dos métodos de ensino por institutos privados ou organizações sociais, supostamente neutros” (Ibidem. 369).

Os alunos das escolas públicas infelizmente terão de se contentar com que o Estado, em tempos de ajuste fiscal, puder, quiser ou pretender lhes oferecer, com exceção é claro do básico que é português, matemática e inglês. A identidade do Ensino Médio, na atual contrarreforma, será constituída pedagogicamente com base em um currículo diversificado e flexibilizado, isso se constitui o grande eixo das mudanças no Ensino Médio.

De acordo com a análise de Kuenzer (2017), esse eixo tem como objetivo o alinhamento da formação ao regime de acumulação flexível, que denomina de aprendizagem flexível e tem como seus principais articuladores os setores privados. Em 2019, esses intelectuais reunidos em torno do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), em parceria com a União dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), iniciaram as movimentações para a estadualização da contrarreforma lançando a Frente de Currículo e “Novo Ensino Médio” (MELLO, 2020).

Essa frente possui cerca de cento e cinquenta técnicos, cinco de cada Estado, que atuarão de acordo com os conhecimentos que possuem sobre suas áreas de atuação, como coordenadores estaduais da BNCC, coordenadores de Educação Profissional, articuladores de itinerários, coordenadores pedagógicos de educação em tempo integral e os responsáveis pelo Ensino Médio nas secretarias. A partir dessas frentes, iniciou-se

o processo de construção dos novos currículos nos estados contando com a parceria de empresas e fundações empresariais como o Instituto Unibanco, Itaú BBA, Oi Futuro, Instituto Natura, Movimento pela Base, Inspirare, Instituto Sonho Grande, Fundação Telefônica e Instituto Reúna (MELLO, 2020).

Essa formação flexível, além de limitar os recursos financeiros para a educação mascara a intenção de manter a classe trabalhadora submissa aos interesses do capital. Os empresários ligados a essa contrarreforma do Ensino Médio entendem que essa etapa da Educação Básica deve preparar os alunos para atender as demandas do mercado de trabalho. Fato que se aprofunda ainda mais com a proposta do itinerário formativo de formação técnica e profissional, porque torna cada vez mais precários a escola pública e o ensino de conteúdos significativos e relevantes à formação integral do aluno.

Toda essa flexibilização pode resultar no empobrecimento do currículo escolar, pois os estudos de química, física, biologia, filosofia, história, geografia, artes, sociologia e educação física, poderão ficar de fora do currículo do Ensino Médio ou ter uma carga horária muito reduzida. Percebemos assim, uma fragmentação e uma hierarquização do conhecimento escolar, consolidando os conceitos de “competências” e “habilidades” e, eliminando os componentes curriculares essenciais, empobrecendo assim a formação do estudante.

A superação desse controle formativo deve seguir na contramão da contrarreforma, de modo que coloque o Ensino Médio como centro do interesse da classe trabalhadora e não do capital como está sendo feito. Não proporcionando a esses jovens uma educação para a cidadania, como determina a LDBEN nº 9.394, tão pouco promovendo uma educação com compromisso político para a transformação da sociedade. Trata-se de uma contrarreforma que vai contra a maioria dos jovens das escolas públicas, que condenará gerações ao trabalho simples e a manipulação ideológica pela negação das bases de conhecimento para lerem a realidade com autonomia (MOTTA; FRIGOTTO, 2017).

Esses fatos nos levam a entender que a contrarreforma da educação faz parte dos objetivos de uma agenda globalmente estruturada de um projeto de formação, cuja missão modernizadora é reduzir a educação e o conhecimento a funções mínimas, de acordo com as necessidades imediatas do mercado. Portanto, o problema do Ensino Médio não está somente na reforma curricular, na organização ou na gestão, mas é preciso uma decisão política da sociedade para afirmar a escola pública como questão central.

Diante desse contexto, a formação integrada ou politécnica ainda se faz urgente e necessária, pois possibilita ao educando o entendimento da totalidade do trabalho e sua relação orgânica com o mundo, nas dimensões tecnológica, ambiental, social, cultural, empresarial, artístico etc. Mesmo que esse modelo de educação não seja implementado na plenitude do conceito de politecnia, é preciso que se garanta a todos os estudantes a indissociabilidade entre a formação intelectual, física e tecnológica. Atualmente na educação brasileira essa formação existe como possibilidade teórica e ético-política no Ensino Médio, fundamentada na concepção de formação humana integral, omnilateral ou politécnica, garantindo uma base unitária, tendo como eixo estruturante o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura, baseado nesses princípios é preciso oferecer como possibilidade a esses estudantes o Ensino Médio Integrado (RAMOS, 2008).

Com o Ensino Médio Integrado, os alunos poderiam compreender também, os fundamentos da produção e seu lugar na divisão social do trabalho, aprendendo quais são as determinações históricas de suas condições, econômicas, sociais, culturais, e como podem ser transformadas politicamente através do reconhecimento de sua identidade de classe. Segundo Ramos (2008), nesse processo que se materializa o princípio educativo do trabalho, pois “ao compreender que os bens produzidos pela sociedade em benefício da melhoria de sua qualidade de vida, são produtos do trabalho humano, o qual colocou em movimento a produção de conhecimentos e de modos de vida [...]” (Ibidem. p. 29).

Mais importante do que mudar o currículo do Ensino Médio, é compreender quem são esses sujeitos das escolas públicas e seus contextos de modo a favorecer suas potencialidades. Procurando relacionar o conhecimento da complexa e diversificada realidade dos jovens e integrar o mundo do trabalho em atividades pedagógicas coletivas e interessadas no aprofundamento da complexidade do conhecimento científico e cultural. O Ensino Médio, portanto, deve permitir aos estudantes problematizar as questões complexas da sociedade, alcançando um conhecimento do mundo em que está inserido, como também propiciar a possibilidade de escolha a qualquer um dos caminhos profissionais, seja para o mercado de trabalho ou para a universidade.

CONCLUSÃO

O presente trabalho se desenvolveu no sentido de compreender as contradições e mediações que existem historicamente no sistema educacional brasileiro, partindo do pressuposto de que a totalidade concreta é determinada por múltiplas determinações, sendo necessário assim, superar a fenomenologia dos acontecimentos até chegar enfim, a sua essência. Fato percorrido ao longo dessa pesquisa, na qual buscamos analisar os projetos políticos em disputa para o ensino médio ao longo dos anos em nosso país. Apontando as lutas pela implementação da educação integrada e politécnica, buscando sempre superar a visão mercantilista da educação, na qual sempre propunha para os filhos da classe trabalhadora, uma educação aligeirada e voltada para o mercado de trabalho.

Fundamentamo-nos na teorização da formação integrada e politécnica, pois consideramos ser o modelo de educação que coincide com a nossa fundamentação teórico-metodológica, que é o materialismo histórico dialético. Neste sentido, reconhecemos esta concepção como essencial para a formação integral, isto é, omnilateral dos estudantes do ensino médio, pois permite a integralidade física, mental, cultural, política, científico-tecnológica desses jovens.

Considerando essa concepção de educação, evidenciamos como e por que a contrarreforma do Ensino Médio é prejudicial à proposta de um ensino básico, universal e de qualidade, que impede a prática dessa educação integrada e politécnica. Destacamos assim algumas das implicações dessa contrarreforma, que atingem essa concepção de Ensino Médio Integrado, são elas: a redução da carga horária de formação geral para 1800 horas e a fragmentação da carga horária em itinerários formativos para 600 horas; a não obrigatoriedade das disciplinas de Sociologia e Filosofia, devido a não relevância dada pela lei para a formação em Ciências Humanas e Sociais; a separação da Educação Profissional da Educação Básica, pois agora a educação profissional se dará por meio do itinerário formativo V; podendo se realizar em instituições não escolares com professores que podem ter apenas o “notório saber”, com competências, desenvolvidas em outras experiências. Essa educação fica reduzida a 600 horas, o que vai contra as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (Dcnept). E na Rede Federal o orçamento fica limitado a 3.000 horas.

Estabelecem assim, um currículo padronizado voltado predominantemente para as disciplinas de matemática e língua portuguesa, na qual sua principal finalidade são os

resultados nas avaliações em larga escala. Redefinindo o trabalho docente, voltado para o treinamento dos alunos, como também objetivam reduzir o investimento na educação. Desta forma, devemos caminhar para a desapropriação dos saberes sistematizados impostos por essa contrarreforma, e possibilitar o ensino dos conceitos complexos como o das ciências, da filosofia e da arte. Isto é relevante, pois a “apropriação desses conhecimentos elaborados é também condição fundamental para a emancipação dos sujeitos individuais e coletivos das classes populares (HERNANDES, 2019 p.16)”.

Diante desta conjuntura, afirmamos que a contrarreforma do Ensino Médio brasileiro, é o maior retrocesso já ocorrido neste nível de ensino. Reafirmando a lógica neoliberal e mercantilista da educação, em um contexto marcado por uma série de contrarreformas anteriores em diversos níveis da sociedade. Esse Novo Ensino Médio se encaixa na grande retirada de direitos da classe trabalhadora, objetivando reverter a queda da taxa de lucro ocorrida devido aos tempos de crise onde o capital busca se reestruturar.

Os objetivos dos empresários que integram os diversos aparelhos privados de hegemonia, que mencionamos neste trabalho como o Todos pela Educação, o Movimento pela Base Nacional Comum, o Instituto Reúna, dentre outros. Ao longo do nosso estudo, constatamos que esses grupos atuam com as mesmas estratégias, buscando conformar a classe trabalhadora ao novo paradigma de acumulação flexível, aos moldes dos organismos internacionais. Fortalecendo cada vez mais sua hegemonia através do consenso e conformismo da classe trabalhadora, quando não utilizam-se também da coerção para se manter no poder. Apoiados claro, pelos organismos internacionais para a educação, ocultam as condições estruturais e superestruturais da formação dessa classe.

Como também, reiteramos que essa contrarreforma atende aos interesses dos setores industriais quando permite a flexibilização dos currículos por meio dos itinerários formativos. Devido ao quinto itinerário formativo ser da educação profissional e permitir que ocorra fora do âmbito escolar formal. Quando garante um arranjo formativo que possua competências cognitivas e socioemocionais e amplia a possibilidade de novas parcerias público-privado. No entanto, não se pode ter uma formação profissional de qualidade sem uma adequada formação geral, que auxilie os alunos a aprofundar o conhecimento científico e tecnológico, integrado com as condições sócio históricas.

Este currículo é então, solo estratégico para a hegemonia da classe dominante, como também não podemos deixar de acentuar, que é um terreno da luta de classes. Portanto, sempre será permeado por diversas resistências e por projetos antagônicos de vida e sociedade.

Toda essa flexibilidade proporciona uma formação geral aligeirada, baseada em conhecimentos científicos e noções técnicas profissionais básicas, encaminhando os jovens para uma adaptação psicofísica, político intelectual, para uma realidade incerta e instável. Construindo um novo profissionalismo, com indivíduos preparados para a mobilidade permanente, independente de sua ocupação. Conduzindo-os para ocupações precárias no mercado de trabalho.

Por fim, podemos inferir que esse Novo Ensino Médio junto com a BNCCEM, reformula o currículo voltando-o para o regime de acumulação flexível, que teve seu início desde os anos de 1990, como mostramos nesta pesquisa. Focando sempre em novos conteúdos e inovação como indispensáveis para as alterações estruturais. Com essas alterações, sistematizam a formação objetiva e subjetiva da classe trabalhadora, valorizando o ensino de competências mínimas, nas capacidades e habilidades comportamentais e no empreendedorismo. Expressa o não compromisso com o direito pleno a educação da classe trabalhadora e visa uma educação mínima para cidadãos mínimos.

Percebemos que essas ações contribuem para o desmonte da educação pública brasileira, colocando a mesma, a serviço da classe dominante e do empresariado. Cujos interesses pela educação é realizado apenas por conveniência, ou seja, quando o assunto envolve o financiamento, transferência de recursos e o controle ideológico baseado na lógica e interesse de mercado.

Gramsci mostrou que seu “aspecto mais paradoxal reside em que este novo tipo de escola aparece e é louvado como democrático, quando, na realidade, [...] é destinado a perpetuar as diferenças sociais” (GRAMSCI, 2001, p. 49). Pois sabemos que as escolas particulares resistirão a implantação literal desta contrarreforma, e buscarão meios próprios para garantir a educação básica em sua totalidade. Isto é, os conteúdos escolares, que são a base para os processos seletivos para acesso ao ensino superior, como também conteúdos básicos para a permanência dos estudantes nessa modalidade de ensino. Já no caso das instituições federais por possuírem mais autonomia administrativa, financeira e pedagógica podem optar por não se enquadrarem a lei.

Segundo Frigotto, este Novo Ensino Médio “legaliza a existência de uma escola diferente para cada classe social” (ibid. 2016, p.331). O que aponta claramente para uma Educação Básica dividida entre ricos e pobres. Entendemos, assim como Malhão (1990), que é necessário, nas circunstâncias atuais,

pensar um projeto de educação articulado com um projeto de sociedade não excludente, pensar um ensino de segundo grau que se desvie da dualidade [educação propedêutica X formação profissional], pensar uma educação que tenha o ser humano como centro e não o mercado [de trabalho] (MALHÃO, 1990 p.3).

Neste sentido, a luta pelo ensino médio integrado e politécnico faz-se necessário, pois garante uma educação humana e plena, tendo o trabalho como princípio educativo e um currículo centrado nas dimensões fundamentais da vida: o trabalho a ciência e a cultura. Permitindo que os alunos compreendam os fundamentos da produção e seu lugar na divisão social do trabalho, apreendendo quais são as determinações históricas de suas condições, econômicas, sociais, culturais, e como podem ser transformadas politicamente através do reconhecimento de sua identidade de classe.

O sentido da educação em termos de formação humana é de realização ontológica. Somente a resistência fundamentada por princípios éticos políticos e construída pela práxis social em nossa ação cotidiana, poderá frear este movimento historicamente regressivo.

Nossa análise está longe de se esgotar nessa investigação, concluída essa pesquisa sobre os projetos políticos em disputa quais sejam, o processo de construção das políticas que constituem o NEM, a educação Integrada e Politécnica, e dos seus significados sociais, políticos e pedagógicos, dos seus limites e perspectivas, a presente pesquisa suscita novas indagações. Cabe a nós agora, o acompanhamento dessa política pública, esperamos é claro que não seja implementada, não podemos deixar de pensar nessa possibilidade. Se for de fato consolidada, devemos continuar a buscar por outras formas de resistência e meios de trabalho, de modo que não se perca o sentido da educação integral do ser humano.

Com a conclusão desta etapa esperamos, ao mesmo tempo, de ter construído uma dissertação de base, contribuindo para a ampliação da minha formação. Além disso, buscamos melhor entender a natureza da nossa sociedade, das resistências e a negação sistemática pela classe dominante, de possibilitar a universalização do Ensino Médio de qualidade a todos os jovens brasileiros.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGAMBEN, Giorgio. **Estado de exceção**. Tradução de Iraci D. Poleti. São Paulo: Boitempo, 2004.

ALTMANN, Helena. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.28, n.1, p. 77-89, jan./jun. 2002. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/ep/v28n1/11656.pdf> > Acesso em 26/04/2018.

AMARAL, Nelson Cardoso. Com a PEC 241/55 (EC95) haverá prioridade para cumprir as metas do PNE (2014-2024)? **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n. 71, e227146, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782017227145>. Acesso em: fev de 2018.

ANDRADE, Maria Carolina; NEVES, Rosa Maria; PICCININI, Cláudia. Base Nacional Comum Curricular: disputas ideológicas na educação nacional. In: **COLÓQUIO INTERNACIONAL MARX E O MARXISMO 2017/De O capital à Revolução de Outubro (1867 – 1917)**, 2017, Niterói. Anais.

BANCO MUNDIAL. **Emprego e crescimento: a agenda da produtividade**. Brasília: Grupo Banco Mundial, 2018.

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

BOITO Jr, Armando. **Política neoliberal e sindicalismo no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Xamã, 1999.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 3**, de 17 de dezembro de 2018. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Brasília, DF, 2018.

BRASIL.CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 04**, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Gerais para a Educação Básica. Brasília, DF, 2010.

BRASIL.CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 07**, de 7 de abril de 2010. Diretrizes Gerais para a Educação Básica. Brasília, DF, 2010.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 3**, de 8 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF, 2018.

BRASIL.CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP nº 11**, de 25 de agosto de 2009. Proposta de Experiência Inovadora para o Ensino Médio. Brasília, DF, 2009.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer nº 05**, de 4 de maio de 2011. Propõe Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 jan. 2012. .

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer nº 11**, de 4 de setembro de 2012. Propõe Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 set. 2012.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Emenda Constitucional. Disponível em: < <http://www.planalto.gov.br>>> Acesso em: 15 de janeiro de 2019.

BRASIL. **Decreto nº 2.208**, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 abr. 1997. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm>.

BRASIL. Decreto nº 5.154/04 Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 de julho de 2004.

BRASIL.**Emenda Constitucional nº95**, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Diário Oficial de União, Brasília, DF, 15 de dezembro de 2016. Disponível em<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm> Acesso em julho de 2019.

BRASIL. **Lei nº 4.024** de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 1961.

BRASIL. **Lei nº 5.692** de 11 de agosto de 1971. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 1971.

BRASIL. **Lei nº 7.044**, de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 19 out. 1982. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7044.htm>.

BRASIL. **Lei. 9.394/1996**. Lei das Diretrizes e Bases da Educação em 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, n. 243

BRASIL. **Lei nº 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/civil_03/leis/leis_2001/110172.htm>.

BRASIL. **Lei nº 11.741** de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Diário Oficial da União, Brasília, 2008.

BRASIL. **Lei n. 11.892/2008**, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 dez. 2008.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: < <http://www.planalto.gov.br>> Acesso em: 10 de novembro de 2018.

BRASIL. **Lei nº 12.513**, de 26 de outubro de 2011. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec); altera as Leis no 7.998, de 11 de janeiro de 1990, que regula o Programa do Seguro-Desemprego, o Abono Salarial e institui o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), no 8.212, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre a organização da Seguridade Social e institui Plano de Custeio, no 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, e no 11.129, de 30 de junho de 2005, que institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem); e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 27 out. 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/112513.htm>.

BRASIL. **Lei nº 13.467**, de 13 de julho de 2017. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e as Leis nos 6.019, de 3 de janeiro de 1974, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho. Diário oficial da União, Brasília, DF, 14 de julho de 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20152018/2017/lei/L13467.htm> Acesso em agosto de 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário oficial da União, Brasília, DF, 17 de fevereiro de 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm> Acesso em agosto de 2019.

BRASIL. **Lei nº 11.494**, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Diário Oficial da União, 22 jun. 2007.

BRASIL. **Lei nº 7.044**, de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 19 out. 1982. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7044.htm>. Acesso em: 15 jan. 2019.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. Resolução **CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

BRASIL. **Medida Provisória Nº 746**, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Portaria nº 1.210**, de 20 de novembro de 2018, homologa o Parecer CNE/CEB nº 3/2018, da Câmara de Educação Básica, do Conselho Nacional de Educação, aprovado na sessão de 8 de novembro de 2018, que, junto ao Projeto de Resolução a ele anexo, propõe a atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parecer nº15/1998**. Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio. Brasília, DF: MEC, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Plano de desenvolvimento da educação: razões, princípios e programas**. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/index.htm>>.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Portaria nº 1.210**, de 20 de novembro de 2018, homologa o Parecer CNE/CEB nº 3/2018, da Câmara de Educação Básica, do Conselho Nacional de Educação, aprovado na sessão de 8 de novembro de 2018, que, junto ao Projeto de Resolução a ele anexo, propõe a atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Portaria n° 1.348**, de 14 de dezembro de 2018, homologa o Parecer CNE/CP n° 15/2018, do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, aprovado na Sessão Pública de 04 de dezembro de 2018, que, junto ao Projeto de Resolução a ele anexo, institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular na etapa do Ensino Médio - BNCC-EM, em complementação ao disposto na Resolução CNE/CP n° 2/2017, que instituiu a Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, bem como apresentou o conjunto de orientações para toda a Educação Básica, explicitando os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que devem ser obrigatoriamente observados, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino e as instituições e redes escolares, públicas e privadas, de Educação Básica.

BRASIL. **MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/user/ministeriodaeducacao>> Acesso em setembro de 2018.

BRASIL. **Portaria n° 971** de 9 de outubro de 2009. Instituiu, no âmbito do Ministério da Educação, o Programa Ensino Médio Inovador, com vistas a apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas do ensino médio não profissional. Diário Oficial da União, Brasília, 2009.

BRASIL. **Portaria N° 1.145**, de 10 de outubro de 2016. Institui o Programa de Fomento à Implementação do Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União, 11 out. 2016.

BRASIL. **Projeto de Lei n° 6.840** de 27 de novembro de 2013. Altera a Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a jornada em tempo integral no ensino médio, dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio em áreas do conhecimento e dá outras providências. Comissão Especial destinada a promover Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio – CEENSI. Brasília, DF, 2013. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=602570>> Acesso em agosto de 2019.

BRASIL. **Lei n° 11.892**, de 29 de dezembro de 2008 – Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, 29 de dezembro de 2008;

BRASIL. **Proposta de Emenda Constitucional n° 287**, de 05 de dezembro de 2016. Altera os arts. 37, 40, 109, 149, 167, 195, 201 e 203 da Constituição, para dispor sobre a seguridade social, estabelece regras de transição e dá outras providências. Brasília, DF, 05 de dezembro de 2016. Disponível em <<https://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2119881#port-let-navigation-tree>> Acesso em agosto de 2019.

BRASIL. **Proposta de Emenda à Constituição n° 55**, de outubro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Passa a vigorar como Emenda Constitucional n° 95, de 15 de dezembro de 2016.

BRESSER- PEREIRA, Luiz C. Estado, estado-nação e formas de intermediação política. **Lua Nova: Revista de cultura e política**, São Paulo, n.100, 2017.

CAMPOS, Renata. **O IPES e os CONEPES: conflitos e consensos em torno dos rumos da política educacional da ditadura empresarial-militar brasileira**. Niterói, 2016. 202 f. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2016.

CARDOSO, Ciro Flamarion S. **Uma Introdução à História**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

CARTA ao CNE/CEB. **Em defesa da Educação Profissional Técnica de Nível Médio**. Brasília, 1º de junho de 2011. (Publicada, posteriormente, em: Revista Brasileira de Educação, v.17, n.49, p.219-222, jan.-abr. 2012).

CHARTIER, Roger. A visão do historiador modernista. In: FERREIRA, Marieta de M; AMADO, Janaína (orgs.). **Pensar o tempo presente**. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2006, p.203-232.

CIAVATTA, Maria. **O trabalho como princípio educativo** : uma investigação teórica-metodológica (1930-1960). Rio de Janeiro: PUC- RJ, (Tese de Doutorado em Educação), 1990.

CIAVATTA [FRANCO], Maria A. *et al.* Parte III. Ensino médio: uma nova concepção unificadora de ciência, técnica e ensino. In: GARCIA, Walter; CUNHA, Célio da (Coord.). **Politecnia no ensino médio**. Brasília: Cortez/SENEB, 1991. p.97-125.

CIAVATTA, Maria. **Mediações históricas de trabalho e educação: gênese e disputas na formação dos trabalhadores (Rio de Janeiro, 1930-60)**. Rio de Janeiro: Lamparina, CNPq, Faperj, 2009.

CIAVATTA, Maria. O ensino integrado, a politecnia e a educação omnilateral. Por que lutamos? **Revista Trabalho & Educação**, Belo Horizonte: v.23, n.1 jan-abr p. 187-205, 2014.

CIAVATTA, Maria. **O trabalho docente e os caminhos do conhecimento: a historicidade da educação profissional**. 1.ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

CIAVATTA, Maria. Da Educação Politécnica á Educação integrada: como se escreve a história da educação profissional. **Revista HISTEDBR**, 2016.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil Dualidade e fragmentação. **Revista Retratos da Escola, Brasília**, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino médio integrado. In: CALDART, Roseli Salete *et al.* (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: EPSJV; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n.49 jan-abr.2012.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA. **Mapa estratégico da indústria: 2007- 2015**. Brasília, 2005.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA. **Mapa estratégico da indústria: 2018- 2022**. Brasília, 2018.

COLEMARX. **Coletivo de estudos em Marxismo e Educação**. Plano Nacional de Educação 2011-2020: notas críticas. Disponível em <seperj.org.br/admin/fotos/boletim/boletim558.pdf> 08 de agosto de 2014. Acesso em 4 dezembro de 2015.

CUNHA, Luiz Antônio. As agências financeiras internacionais e a Reforma Brasileira do Ensino Técnico: a crítica da crítica. In ZIBAS, Dagmar; AGUIAR, Marcia Ângela da Silva; BUENO, Maria Sylvia Simões Bueno. **Ensino Médio e a Reforma da Educação Básica**. Brasília: Plano, 2002.

DANTAS, Ivo. Medida provisória: Uma manifestação de vontade imperial do Poder Executivo à luz de uma análise crítica da EC nº 32. In: VIEIRA, José. Ribas. (org.). **20 anos da Constituição cidadã de 1988: efetivação ou impasse institucional?** Rio de Janeiro: Forense, 2008.

DOMINGUES, José; TOSCHI, Nirza; OLIVEIRA, João. A reforma do Ensino Médio: A nova formulação curricular e a realidade da escola pública. **Educação & Sociedade**, v. 21, n. 70, Abril/2020.

ELÍSIO, Otávio. **Projeto de Lei n. 1.258** de 1988. (1ª versão) p.3

ENGUITA, Mariano Fernandez. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FÁVERO, Osmar. A Educação no Congresso Constituinte de 1966-67: Contrapontos. In: FÁVERO, Osmar. (org) **A educação nas Constituintes brasileiras 1823-1988**. 2. ed. Campinas, SP: Autores associados, 2001. p.241-253.

FONSECA, Celso Suckowda. **História do ensino industrial no Brasil**. RJ: Composto e Impresso no Curso de Tipografia e Encadernação da Escola Técnica Nacional, 1961.

FERREIRA, Elisa. Bartolozzi. A contrarreforma do Ensino Médio no contexto da nova ordem e progresso. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 293-308, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/101590/ES0101-73302017176594>. Acesso em: 12/02/2018.

FERREIRA, Rosilda; RAMOS, Luiza. O projeto da MP nº 746: entre o discurso e o percurso de um novo ensino médio. **Revista Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.26, n.101, p. 1176-1196, out./nov. 2018.

FERREIRA JR., Amarílio; BITTAR, Marisa. A educação na perspectiva marxista: uma abordagem baseada em Marx e Gramsci. **Revista Interface - Comunic., Saúde, Educ.**, v.12, n.26, p.635-46, jul./set. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/icse/v12n26/a14.pdf>. Acesso em 05/09/2018.

FERRETI, Celso João; SILVA, Monica. Ribeiro da. Reforma do Ensino Médio no contexto da Medida Provisória nº 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 385-404, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/101590/ES0101-73302017176607>. Acesso em: 09/08/2018.

FERRETTI, Celso. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estud. av.**, São Paulo, v. 32, n.93, May/Aug., 2018.

FREITAS, Luiz C. Os reformadores empresariais da Educação: da desmoralização do magistério à destruição do Sistema Público de Ensino. **Revista Educação e sociedade**, Campinas, v. 33, n.119, p.379-404, abr.-jun.2012. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>

FREITAS, Luiz C. Três teses sobre as reformas empresariais da educação: perdendo a ingenuidade. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 38, n. 99, p. 137-153, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1599/CC0101-326220160502>. Acesso em fevereiro de 2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo: Cortez : Autores Associados, 1984.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A dupla face do trabalho: criação e destruição da vida. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Orgs.). **A experiência do Trabalho e a educação básica**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Reforma do Ensino Médio do (Des) Governo de turno: Decreta-se uma escola para os ricos e outra para os pobres. **Movimento Revista de Educação – UFF**, Niterói, v. 3, n. 5, p. 329-332, 2016.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A gênese do Decreto nº. 5.154/2004: um debate no contexto da democracia restrita. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. (orgs). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Novos fetiches mercantis da pseudo-teoria do capital humano no contexto do capitalismo tardio**. Texto apresentado pelo autor na Aula Inaugural da rede municipal de ensino de Rio das Ostras, em 6 de fevereiro de 2013. Disponível em: <http://www.sinproeste.org.br/wpcontent/uploads/2013/04/Orejuvenecimento-da-teoria-do-capital-humano-no-contexto-do-capitalismo-tardio.pdf>. Acesso em julho de 2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio.(org.). **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). **Ensino médio integrado**. Concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio; RAMOS, Marise; CIAVATTA, Maria. **O ensino médio como problema do presente e como disputa histórica necessária**. No prelo.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria e RAMOS, Marise. O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral dos trabalhadores. In: COSTA, Hélio da e CONCEIÇÃO, Martinho. **Educação integral e sistema de reconhecimento e certificação educacional profissional**. São Paulo: Secretaria Nacional de Formação – CUT, 2005.

GIDDENS, A. **As Consequências da Modernidade**. São Paulo: UNESP, 1991.

GRAMSCI, Antonio. v.2. **Os intelectuais**. O princípio educativo. Jornalismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

GRAMSCI, Antonio. Cadernos do Cárcere, v.5. **Il Risorgimento**. Notas sobre a história da Itália. 2.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

GRAMSCI, Antonio. Cadernos do Cárcere, v.3. **Maquiável**. Notas sobre o Estado e a política. 3.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

GRAMSCI, Antonio. **Maquiável, a política e o estado moderno**. Parte 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

GRAMSCI, Antonio. Cadernos do Cárcere, Caderno 13. **O Príncipe Moderno**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002a.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.

GUIMARÃES, Cátia. Educação pública lógica privada. **Revista POLI: saúde, educação e trabalho - jornalismo público para o fortalecimento da Educação Profissional em Saúde**. v. 5, n. 27, mar. /abr. 2013.

GAWRYSZEWSKI, Bruno. Crises capitalistas e conjuntura de contrarreformas qual o lugar do Ensino Médio. **Revista Pedagógica**. v. 19, n. 42, set/dez, 2017.

HARVEY, David. **O neoliberalismo: histórias e implicações**. São Paulo: Loyola, 2008.

HERNANDES, Romualdo. A reforma do Ensino Médio e a produção de desigualdades na educação escolar. **Educação Revista**: Santa Maria, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducao>

HORTA, José S. B. A educação no congresso constituinte de 1966-67. In: FÁVERO, Osmar. (org) **A educação nas Constituintes brasileiras 1823-1988**. 2. ed. Campinas, SP: Autores associados, 2001. p.241-253.

IASI, Mauro. **Política, Estado e Ideologia na trama conjuntural**. São Paulo: Instituto Caio Prado Junior, 2017.

INSTITUTO REÚNA. Disponível em: <https://instituto-reuna.org.br/o-reuna/>. Acesso em abril de 2020.

JARA, Oscar. Entrevista. Aluno exemplar: Entrevista com o sociólogo e educador peruano Oscar Jara. **Rede de Informações para o Terceiro Setor**. Disponível em: <http://amaivos.uol.com.br/amaivos09/noticia/noticia.asp?cod_noticia=8185&cod_canal=41>. Acesso em: 20 jun. 2014.

KOSIK, Karel. Metafísica da ciência e da razão. In: **Dialética do concreto**. 2 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.

KUENZER, Acácia Zeneida. A Reforma do Ensino Técnico no Brasil e suas Consequências. **Revista Ensaio**. Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 6, n.20, p. 365-383, 1998.

KUENZER, Acácia Zeneida. (Org.). **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

KUENZER, Acácia Zeneida. Trabalho e escola: a flexibilização do Ensino Médio no contexto de acumulação flexível. **Edu. Soc.**, Campinas, v.38, n 139, p. 331-354, abr-jun, 2017.

KRAWCZYK, N. **O ensino médio no Brasil**. São Paulo: Ação Educativa, 2009.

LENCIONI, Sandra. Da metrópole como estratégia desenvolvimentista à metrópole como sobrevida do capitalismo. In: PEREIRA, Paulo César Xavier; HIDALGO, Rodrigues. **Producción inmobiliaria y reestructuración metropolitana em América Latina**. Santiago, PUC-Chile, 2008, p.41-54.

LIMA, Marcelo. Perspectivas e riscos da Educação Profissional do Governo Dilma: Educação Profissional Local e antecipação ao Programa Nacional de Acesso à Escola Técnica (PRONATEC). **Revista Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 21, n. 2, p.73-91, maio/ago. 2012. Disponível em: <http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/trabedu/article/viewFile/791/1038>.

LOPES, Christiani Bortoloto. **O programa de transferência de renda bolsa família/benefício variável jovem: condicionalidade e descumprimento**. 2013. 149f. Mestrado (Dissertação em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2013.

LOPES, Christiani; BORTOLOTO, Claudimara; ALMEIDA, Shiderlene. Ensino Médio: trajetória histórica e a dualidade educacional presente nas diferentes reformas. **Revista Perspectiva**, Florianópolis: v. 34 n.2 maio/ago, 2016. p.555-581

LUKÁCS, György. **Ontologia del ser social: El Trabajo**. Buenos Aires. Ediciones Herramienta, 2004. Edición cuidada de AntonioInfranca y Miguel Vedda.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Comum Curricular: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para a educação básica. **Revista e-Currículo**, São Paulo, v. 1, n. 3p. 1530-1555, out/dez. 2014. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em: fevereiro de 2020.

MALHÃO, A. P. **Teoria e prática na construção do curso técnico de 2º grau da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Fiocruz**. Niterói: Faculdade de Educação-UFF, 1990. (Mimeo.)

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

MARSIGLIA, Ana Carolina et al. A Base Nacional Comum Curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 1, p. 107-121, abr. 2017. Disponível em <<https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/21835> > Acesso em janeiro de 2020.

MARTINS, Lígia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

MARTINS, André. Estratégias burguesas de obtenção do consenso nos anos de neoliberalismo de Terceira via. In: NEVES, Lúcia W. (org.) **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.

MARTINS, André. Todos pela Educação: o projeto educacional dos empresários para o Brasil século XXI. UFJF GT-09: **Revista Trabalho e Educação**, 2009.

MARTINS, Erika Moreira. **Todos Pela Educação?** Como os empresários estão determinando a política educacional brasileira. Rio de Janeiro: Lamparina, 2016.

MARX, KARL. Prefácio à contribuição à crítica da economia política. In: MARX, Karl. **Para a crítica da economia política; salário, preço e lucro; o rendimento e suas fontes**. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

MARX, KARL. **O capital: crítica da economia política: livro I**. Tradução de Reginaldo Sant'Anna. 33. ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2014.

MARX, KARL. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. Tradução de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, KARL. A questão judaica. In: **Manuscritos Econômico-filosóficos**. São Paulo – SP: Martin Claret Ltda., 2006.

MARX, KARL. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo. Expressão Popular, 2008.

MARX, KARL. **O capital [recurso eletrônico]: crítica da economia política: Livro I: o processo de produção do capital / Karl Marx ; [tradução de Rubens Enderle]**. - São Paulo : Boitempo, 2013.

MARX, KARL. **O capital (Crítica da economia política)**. Livro 1: O processo de produção do capital. 6.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos**. São Paulo: Edições Sociais, 1977. v. 3.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **Textos sobre educação e ensino**. São Paulo: Centauro, 2004.

MELO, Adriana S.M.; MARTINS, André; NEVES, Lúcia W.; SOUZA, Camila; FALLEIROS, Ialê; Mudanças na educação básica no capitalismo de Terceira Via no Brasil. In: MARTINS, André; NEVES, Lúcia W. (orgs) **Educação básica: tragédia anunciada!** São Paulo: Xamã, 2015.

MELLO, Livia. **Os Empresários e as Políticas Públicas em educação básica no Brasil contemporâneo**: a atuação da Confederação Nacional da Indústria (CNI) na construção do “Novo Ensino Médio” (2013-2018) 144f. (Dissertação de mestrado), Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, Rio de Janeiro, 2020.

MENDONÇA, Sonia. **Sociedade civil em Gramsci**: venturas e desventuras de um conceito, 2013. Disponível em: <http://www.historia.uff.br/estadoepoder/7snep/docs/001.pdf> Acesso em: 16 set. 2018.

MÉSZÁROS, István. **A Educação para além do Capital**. 1. ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.

MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da Reforma do Ensino Médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 355-372, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/ES0101-73302017176606>. Acesso em: 27/02/2018.

MOURA, Dante; LIMA FILHO, Domingos; SILVA, MÔNICA. Politecnia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação** v. 20 n. 63 out.-dez. 2015.

MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR. Disponível em: <http://movimentopelabase.org.br/> Acesso em agosto de 2019.

MULLER, Helena Isabel. História do Tempo Presente: algumas reflexões. In: PÔRTO, Gilson (org.) **História do tempo presente**. Bauru, SP, EDUSC, 2007.

NEVES, Lúcia W. A sociedade civil como espaço estratégico de difusão da nova pedagogia da hegemonia. In: NEVES, Lúcia W. (org.) **A nova pedagogia da hegemonia**: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.

NICOLIELO, Lísia. **Disputa por hegemonia na educação brasileira**: o movimento pela Base Nacional Comum. Monografia apresentada ao Programa de Licenciatura em História Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2018.

NOGUEIRA, Paulo. **O consenso de Washington**: a visão neoliberal dos problemas latino americanos. São Paulo, 1994. Disponível em: http://www.usp.br/fau/cursos/graduacao/arq_urbanismo/disciplinas/aup0270/4dossie/nogueira94/nog94-cons-washn.pdf

NOSELLA, PAOLO. Ensino médio: em busca do princípio pedagógico. **Revista Educação Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1051-1066, out.-dez. 2011. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br/>

OLIVEIRA, Ramon. **Empregabilidade**. Dicionário de Educação profissional em Saúde, 2009. Disponível em: < [http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/ verbetes/ emp. Html](http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/emp.Html)> Acesso em março 2016.

OLIVEIRA, Ramon. **Empresariado Industrial e a educação profissional brasileira. Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 249-263, jul./dez. 2003. Disponível em:<[http://www.scielo.br/readcube/epdf.php?doi=10.1590/S151797022003000200004 &pid=S1517- 97022003000200004&pdf_path=ep/v29n2/a04v29n2.pdf](http://www.scielo.br/readcube/epdf.php?doi=10.1590/S151797022003000200004&pid=S1517-97022003000200004&pdf_path=ep/v29n2/a04v29n2.pdf)>. Acesso em: 5 jun. 2015.

PASSOS, Roberta. **O movimento Todos Pela Educação e suas ações para educação brasileira na atualidade**. Artigo apresentado no Seminário de produção Científica do Grupo THESE, 2013.

PASSOS, Roberta. **Privatização e Mercantilização da Educação: as ações do movimento Todos pela Educação**. Monografia apresentada ao Programa de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2015.

PAULANI, Leda. Capitalismo financeiro, estado de emergência econômico e hegemonia às avessas no Brasil. In: OLIVEIRA, Francisco de; BRAGA, Rui; RISEK, Cibele (orgs.). **Hegemonia às avessas**. São Paulo: Boitempo, 2010, p. 109-136.

POULANTZAS, Nicos. **O Estado, o poder, o socialismo**. Rio de Janeiro: Graal, 1980.

PATTO, Maria Helena Souza. Escolas cheias, cadeias vazias. Nota sobre as raízes ideológicas do pensamento educacional brasileiro. **Estudos Avançados**, v. 21, n. 61, 2007. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40142007000300016>.

PINTO, José Marcelino de Rezende. Financiamento da educação no Brasil: um balanço do governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002). **Revista Educação e Sociedade**, vol 23, n80, p. 108-135, 2002.

PREDOLIM, Claudimara Bortoloto. **A noção de desenvolvimento da CEPAL nas reformas do Ensino Médio no Brasil na década de 1990**. 2011. 195f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2011. Disponível em: <<http://200.201.88.199/portaIpos/media/File/educacao/Dissertacao%20Claudimara.pdf>> Acesso em: novembro de 2019.

QUINTANEIRO, Tania; BARBOSA, Maria Ligia; OLIVEIRA, Márcia Gardênia; **Um toque de Clássicos: Durkheim, Marx e Weber**. Belo Horizonte. Universidade Federal de Minas Gerais, 1999.

RAMOS, Marise; FRIGOTTO, Gaudêncio. Medida Provisória 746/2016: a contra-reforma do Ensino Médio do golpe de Estado de 31 de agosto de 2016. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 70, p. 30-48, dez. 2016 – ISSN: 1676-2584.

RAMOS, Marise. Ensino Médio Integrado: Lutas históricas e resistências em tempos de regressão. In: ARAÚJO, Adilson; SILVA, Cláudio (orgs) **Ensino Médio Integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios**. Brasília: Ed. IFB, 2017. p.20-43

RAMOS, Marise. **Concepção de Ensino Médio Integrado**. Texto Apresentado no Seminário PROEJA no Estado do Pará em 2008. Disponível em: <https://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos1.pdf> Acesso em 20 de fevereiro de 2020.

RAMOS, Marise. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001.

RAMOS, Marise Nogueira. Trabalho, cultura e competências na contemporaneidade: do conhecer ao saber-ser. **Revista TEIAS**, Rio de Janeiro, v. 5.n 9-10, jan/dez 2004.

RAMOS, Marise. **A concepção de ensino médio integrado**. Seminário da Secretaria Estadual de Educação do Pará. 2008.

RODRIGUES, J. **A Educação Politécnica no Brasil**. Niterói: EdUFF, 1998.

RODRIGUES, José. **Os empresários e a educação superior**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. (Coleção polêmicas do nosso tempo)

SANTOS, B. de S. (Org.). **A Globalização e as Ciências Sociais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, Juliana. Do Ensino Integrado ao currículo integrado: relação entre múltiplo e uno. In: ARAÚJO, Adilson; SILVA, Cláudio (orgs) **Ensino Médio Integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios**. Brasília: Ed. IFB, 2017. p.20-43

SAVIANI, Demerval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 3. ed. São Paulo. Autores associados, 1997.

SAVIANI, Demerval. O Legado Educacional do Regime Militar. **Cadernos Cedes**. v. 28, n.76, p.291-312, set./dez. 2008. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em setembro de 2012.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico crítica: primeiras aproximações**. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2008a.

SAVIANI, Demerval. Trabalho e Educação: Fundamentos Ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação** v. 12 n. 34 jan/abr. 2007.

SAVIANI, Demerval. O choque teórico da politécnia. **Revista Trabalho, Educação e Saúde** v.1. p. 131-152, 2007a.

SAVIANI, Demerval. Concepção de dissertação de mestrado centrado na ideia de monografia de base. **Revista Educação Brasileira**. Brasília, 13, p.159-168. 2º sem. 1991.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 25. ed. São Paulo: Cortez, 1991a.

SEMERARO, Giovanni. Tornar-se “dirigente”. O projeto de Gramsci no mundo globalizado. In: COUTINHO, Carlos Nelson; TEIXEIRA, Andréa de Paula. **Ler Gramsci, entender a realidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. p.261-273

SILVA, Andréa. A pedagogia tecnicista e organização do sistema ensino brasileiro. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 70, p. 197-209, dez. 2016 – ISSN: 1676-2584

SILVEIRA, Zuleide; BIANCHETTI, Lucídio. Universidade moderna: dos interesses do Estado-Nação às conveniências do mercado. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 21 n. 64, p.79-99, mar. 2016.

SIMÕES, Carlos Artexes. **Juventude e Educação Técnica: a experiência na formação de jovens trabalhadores da Escola Estadual Prof. Horácio Macedo/CEFET-RJ**. Dissertação de Mestrado. Niterói, UFF, 2007.

SOUZA, M.I.S. **Os empresários e a educação: o IPES e a política educacional após 1964**. Petrópolis: Vozes, 1981.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. S/d. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br>>. Acesso em junho de 2015.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. S/d. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br>>. Acesso em agosto de 2019.

TORRIGLIA, Patrícia Laura; ORTIGARA, Vidalcir. O campo de mediações. Primeiras aproximações para a pesquisa em políticas educacionais. In CUNHA, Célio; SOUZA, José Vieira de; SILVA, Maria. Abádia da. (orgs.). **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas, SP: Autores Associados; Brasília: Faculdade de Educação Universidade de Brasília, 2014.

UNDIME. **MEC divulga resultados do IDEB 2015**. Notícias UNDIME: 09 de setembro de 2016. Disponível em: <https://undime.org.br/noticia/09-09-2016-09-27-mec-divulgaresultados-do-ideb-2015>. Acesso em junho de 2019.

UNESCO. **Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos – Satisfação das Necessidades Básicas em Aprendizagem**. 1990. Paris: UNESCO, 1990. Disponível em: www.unesco.org.br/publicações. Acesso em junho de 2013.

VIEIRA, Sofia; FARIAS, Isabel. **Política Educacional no Brasil: introdução histórica**. 3. ed. Brasília: Liber Livro, 2011.

WACQUANT, Loic. **Punir os pobres a nova gestão da miséria nos Estados Unidos**. Rio de Janeiro, Ed. Revan, 2007.

ZEMELMAN, M. Hugo. **Uso crítico de la teoría: em torno a las funciones analíticas de la totalidad**. México: UNU/EL Colégio de México, 1987.

ZEMELMAN, M. Hugo. **Conocimiento y sujetos sociales: contribución al estudio del presente**. Jornadas III. México: Colégio de México, 1987a.

WOOD, Elen. O que é (anti) capitalismo? **Revista crítica Marxista**, n. 37, p 37-50, 2006